

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Paula Vilhena Louro Lopes

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS:
atenção às possibilidades dos alunos público alvo da
educação especial**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Paula Vilhena Louro Lopes

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS:
atenção às possibilidades dos alunos público alvo da
educação especial**

Dissertação apresentada para a Defesa, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

L864p Lopes, Paula Vilhena Louro
Práticas educativas inclusivas: atenção às possibilidades dos
alunos público alvo da educação especial. / Paula Vilhena Louro
Lopes. - 2019.
194f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça,
Departamento de Pedagogia.

1. Práticas educativas inclusivas. 2. Inclusão escolar.
3. Aluno público alvo da educação especial. I. Título.

CDD – 371.9

Paula Vilhena Louro Lopes

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS:
atenção às possibilidades dos alunos público alvo da educação especial**

Dissertação apresentada para a Defesa, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Virgínia Mara Próspero da Cunha

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Carla Ariela Rios Vilaronga

Instituto Federal de São Paulo- Campus

São Carlos

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que, desde a decisão em percorrer os caminhos do Mestrado, Ele esteve ao meu lado, agradeço a Deus, que me entusiasmou, me carregou no colo e fortaleceu meus pensamentos e minhas ações para chegar até o final desse exigente percurso.

Minha gratidão ao Vander, Isabela e Eduardo, meus amados que com grande paciência, carinho, cuidado e compreensão permaneceram ao meu lado, me apoiando e segurando todas as pontas em minha grande ausência, mesmo estando presente fisicamente.

À minha mãe que com muita sabedoria e com todo seu discernimento e fé, conduziu todos os meus passos para que me tornasse a pessoa que sou, me sustentando com suas orações e amor e a meu pai, pela orientação para cursar o magistério e por me incentivar sempre pelos caminhos dos estudos.

Às minhas irmãs por me socorrerem naquilo que não estava ao meu alcance. À Carla que além do socorro, escutou meus percalços e conquistas, durante esses dois anos, mesmo sem muitas vezes não entender bem ao certo do que eu estava falando.

Também gostaria de reconhecer nesse momento, todos os saberes que constituí junto aos meus professores do Magistério, da Pedagogia, da Psicopedagogia, bem como a todos meus docentes, meus pares, com os quais também aprendi a ser professora, durante minha carreira docente.

Às minhas amigas queridas de longas datas, por torcerem por mim o tempo todo, por cada palavra e gesto de carinho.

À Patrícia e Melissa, por se aventurarem comigo nessa empreitada, pelas caronas, conversas, reflexões e crescimento. À Patrícia, também por todo companheirismo e amizade.

Aos colegas e professores do Mestrado, pelos conhecimentos, trocas, disponibilidade e ajuda.

À querida professora Suelene, por me encorajar, acreditar em minha capacidade, pelos saberes construídos, pela generosidade, cuidado e oportunidade de crescimento profissional.

Às professoras e equipe gestora das escolas envolvidas nesse estudo, pela experiência e aprendizado que me proporcionaram.

Aos membros da Banca Examinadora, professoras Carla e Virgínia, por contribuírem de maneira generosa com os rumos da pesquisa.

"Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humano sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa."

Arroyo - 2000

RESUMO

Entende-se que uma Escola Inclusiva capaz de promover a aprendizagem e o pleno desenvolvimento do aluno é um direito de todos. Nesta perspectiva, o objetivo do estudo é analisar os fatores que contribuem para a construção de práticas educativas inclusivas de professores das salas de aula comuns, dos anos iniciais do ensino fundamental, junto a alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), em duas escolas de um município da Vale do Paraíba. A pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória e explicativa foi realizada em duas escolas municipais, com a participação de quatro professoras da sala de aula comum, que tinham alunos PAEE frequentando suas turmas no ano letivo de 2017. Apresenta como aporte teórico, os pressupostos de Vigotski (1997, 2007, 2011). A coleta de dados se deu por meio da técnica da observação, com o objetivo de perceber e coletar subsídios consistentes referentes à prática educativa das professoras envolvidas na investigação; da pesquisa documental, por meio da coleta e análise de informações expressas em documentos relacionados à escola e ao aluno PAEE e do grupo focal, na intenção de permitir o discurso das professoras em relação ao contexto da Inclusão Escolar e os alunos PAEE. Os dados coletados foram analisados nas perspectivas do referencial teórico da Análise de Conteúdo, resultando em categorias de assuntos analisadas à luz de teorias e dos objetivos propostos pela pesquisa. Os resultados revelaram que a concepção das professoras sobre a inclusão escolar e as possibilidades de aprendizagem dos alunos PAEE; os saberes constituídos no desenvolvimento profissional docente e na experiência junto ao aluno PAEE, a presença de afeto na relação professor/conhecimento/aluno e a constituição de parcerias colaborativas junto à ação docente, podem ser considerados como fatores que interferem positivamente e contribuem para uma prática educativa inclusiva, junto aos alunos PAEE, na sala de aula comum dos anos iniciais. Espera-se com o estudo fomentar reflexões, divulgar e ampliar entre os professores e profissionais da área as possibilidades de práticas educativas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educativas inclusivas. Inclusão escolar. Aluno público alvo da educação especial.

ABSTRACT

It is understood that an Inclusive School capable of promoting the learning and the full development of the student is a direct of all. In this perspective, the objective of the study is to analyze the factors that contribute to the construction of inclusive educational practices of teachers of the common classrooms, from the initial years of elementary education, together with the Special Education Target Audience (PAEE) students in two schools of a municipality of Vale do Paraíba. The research of qualitative and exploratory and explanatory nature was carried out in two municipal schools, with the participation of four teachers from the common classroom, who had PAEE students, attending their classes in the academic year of 2017. It presents as theoretical contribution, the assumptions of Vigotski (1997, 2007, 2011). The data collection was done through the technique of observation, with the objective of perceiving and collecting consistent subsidies referring to the educational practice of teachers involved in research; of the documentary research, through the collection and analysis of information expressed in documents related to the PAEE student and the focus group, in order to allow the teachers' discourse in relation to the context of School Inclusion and the PAEE students. The collected data were analyzed in the perspectives of the theoretical reference of Content Analysis, resulting in categories of subjects analyzed in light of theories and objectives proposed by the research. The results revealed that the conception of the teachers about the school inclusion and the learning possibilities of the students. the knowledge acquired in the professional development of the teacher and the experience with the PAEE student, the presence of affection in the teacher / knowledge / student relationship and the formation of collaborative partnerships with the teaching activity can be considered as factors that interfere positively and contribute to the practice inclusive education, together with the PAEE students, in the common classroom of the initial years. The study is expected to stimulate reflections, disseminate and expand among teachers and professionals the possibility of inclusive educational practices.

Keywords: Inclusive educational practices. School inclusion. Student audience of special education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDEI	Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNNE	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SISTAE	Sistema de Administração Escolar
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ambientes da EMEF 1	71
Quadro 2 – Ambientes da EMEF 2	73
Quadro 3 – Perfil das professoras participantes – informações gerais	77
Quadro 4 – Perfil dos alunos PAEE – informações gerais	78
Quadro 5 – Identificação dos demais membros da escola envolvidos na pesquisa	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1 Práticas Educativas, Inclusão Escolar e Alunos com Deficiência: o panorama das produções acadêmicas	19
2.2 As Perspectivas da Legislação Brasileira quanto à Educação Inclusiva	24
2.2.1 Políticas Públicas e as Propostas de Ações Educativas para o Favorecimento do Acesso à Escolarização dos Alunos Público Alvo da Educação Especial	31
2.3 O Desenvolvimento e as Possibilidades da Escola em favor da aprendizagem do Aluno Público Alvo da Educação Especial.....	43
2.4 Tornando-se Professor	57
3 METODOLOGIA	69
3.1 Os Contextos do Estudo.....	70
3.2 Procedimentos Éticos.....	74
3.3 Critérios de Escolha e os Participantes da Pesquisa	74
3.4. Instrumentos de Pesquisa	82
3.4.1 Observação não participante	82
3.4.2 Pesquisa Documental	83
3.4.3 Grupo Focal.....	83
3.6. Procedimentos para Análise de Dados.....	87
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	91
4.1 Parcerias Colaborativas e os sujeitos do processo de inclusão escolar	91
4.2 Meu Aluno Aprende de Forma Diferente	111
4.2.1 A Mediação no Processo de Desenvolvimento do Aluno Público Alvo da Educação Especial.....	118
4.2.2 Afetividade: interações que acolhem, reconhecem, possibilitam e incluem.....	132
4.3 E agora? Tenho um Aluno Público Alvo da Educação Especial na Sala de Aula	139
5 CONSIDERAÇÕES.....	154
REFERÊNCIAS	161
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	169
ANEXO B - MODELO – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL	171
APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	173
APÊNDICE II - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	175

APÊNDICE III - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	176
APÊNDICE IV - MEMORIAL	177

1 INTRODUÇÃO

O contexto da diversidade presente no âmbito escolar, ainda promove discussões acerca dos processos de escolarização dos alunos público alvo da educação especial (PAEE) centralizadas por propostas na perspectiva da inclusão escolar dessas crianças, que por décadas vivenciaram a segregação, frequentando majoritariamente instituições especializadas. De acordo com a legislação da Educação Especial alunos PAEE correspondem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Esta nova realidade escolar, de busca pela garantia de uma educação para todos, tem exigido mudanças com relação às práticas educativas utilizadas pelos professores das salas de aula comuns.

Na década de 1930, o Brasil vivenciou uma realidade que deixou marcas profundas na educação, propondo-se leis que determinassem os aspectos que definiriam as pessoas consideradas como deficientes, apresentando como um dos objetivos, realizar a dispensa dessas pessoas, já matriculadas em salas especiais, nas escolas comuns, de frequentarem as aulas. O contato dos professores com os alunos com deficiência ocorria raramente (KASSAR, 2012).

Dessa forma, o contexto histórico da educação brasileira constituiu-se de maneira a separar os alunos, de acordo com o aspecto cognitivo, em normais e anormais, fortes e fracos.

Entre as décadas de 1930 e 1970 a realidade quanto à educação para os alunos PAEE se manteve sob um cenário de criação de instituições filantrópicas que ofereciam o atendimento especializado, assumidas em boa parte, pelas famílias desses alunos, ocorrendo no período entre anos sessenta e setenta, diretrizes legais que instituíram a Educação Especial no âmbito nacional, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, revista em 1971, após o golpe militar. No entanto, até a década de 1990, quase que o público total de alunos PAEE se encontrava em instituições especializadas de caráter privado. Com o passar dos anos esse cenário foi se alterando devido a inúmeras discussões e movimentos sobre a integração e inclusão dos sujeitos com especificidades em seu desenvolvimento nas escolas (KASSAR, 2012; BUENO, 2004).

Em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada na Espanha se estabelece a Declaração de Salamanca, um marco das discussões sobre

Inclusão Escolar no Brasil, que prevê a garantia do direito ao aluno PAEE, de estar na sala de aula comum do ensino regular, recebendo atendimento educacional especializado, com o intuito de incluí-lo no processo de escolarização.

Nessa perspectiva, políticas públicas foram elaboradas, apresentando em suas determinações uma posição consideravelmente incisiva com relação à garantia do acesso à escolarização, para os alunos PAEE nas salas de aula comuns. Assim, as escolas públicas de ensino comum passaram a receber, gradativamente esse público.

Uma educação escolar inclusiva requer que o convívio entre as pessoas seja respeitado, que as diferenças sejam reconhecidas e acolhidas, acontecendo não apenas o acesso do aluno PAEE, mas sua permanência e o favorecimento de condições para que todos os estudantes, atendidos em suas necessidades de aprendizagem, tenham acesso à escolarização.

No entanto, notou-se pelo período de mais de vinte anos de discussões e propostas políticas, posição de muitos professores, apresentando-se ainda com receio e crenças sobre as carências ligadas à condição das especificidades no desenvolvimento do aluno PAEE, bem como pelo contexto educacional, no qual o docente se depara com a ausência de condições para que os princípios da educação inclusiva sejam colocados em prática, que a inclusão escolar é um processo complexo, que de acordo com Bueno (1999), não ocorre por meio de imposição, de normas e leis.

Dessa forma, a inclusão escolar se define mediante um processo intenso de investimento educacional, ligado à formação inicial e continuada do professor, à concepção do professor quanto às possibilidades de aprender do aluno PAEE, à adequação de estrutura física, aos recursos materiais e serviços de apoio que ofereçam suporte para o atendimento às necessidades específicas dos alunos quanto sua aprendizagem, parceria e colaboração de todos os membros do sistema escolar (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Os professores, mediante suas competências e como sujeitos do conhecimento, imersos nesse novo contexto escolar, são capazes de constituir seus saberes na prática e pela prática do seu trabalho (TARDIF, 2014). Durante o percurso docente adquirem aprendizagens significativas que promovem seu desenvolvimento profissional, favorecendo a busca de caminhos que abranjam às condições necessárias para promoção do acesso, permanência e participação autônoma de todos os alunos nos diferentes ambientes de aprendizagem oferecidos pela escola.

A realidade de uma escola inclusiva requer um caminho exigente, de ação e reflexão dos profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão, no qual é necessário compreender que a criança se constitui como ser humano, nas relações com o meio e com o outro e que mediante um contexto histórico-cultural se forma a personalidade do sujeito, que deve ter acesso à escola, locus privilegiado de interação com os elementos culturais fundamentais para que se desenvolva culturalmente e possa atender às demandas exigidas pela sociedade (VIGOTSKI, 2007, 1997).

Na escola há uma diversidade de alunos que necessita ser encarada à luz de transformações conceituais e ações no âmbito político para uma real inclusão e garantia do direito de aprender e se desenvolver, de todos os alunos. Assim de acordo com os pressupostos de Vigotski (1997), o aluno com PAEE apresenta um processo de desenvolvimento assim como a criança considerada normal, no entanto existem especificidades desse processo que precisam ser observadas, compreendidas e envolvidas por situações de aprendizagem para que possa alcançar patamares mais elevados de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva o professor necessita estar atento, considerar as capacidades de aprender do aluno PAEE, perceber que as especificidades em seu desenvolvimento não são determinantes, que junto a elas se encontra um caminho de possibilidades para alcançar a superação. Dado este entendimento, o professor se estabelece como um importante mediador no processo de aprendizagem do aluno, utilizando-se de práticas educativas que envolvem o uso de técnicas, metodologias adaptadas que atendam às suas necessidades específicas, proporcionando-lhe um processo educativo que possibilite a partir da mesma base de conteúdos oferecida aos demais colegas da turma, o acesso ao conhecimento que lhe ofereça condições de interagir e atuar na sociedade na qual está inserido, da melhor maneira possível (VIGOTSKI, 2011, 1997).

Durante este percurso em direção a uma escola na perspectiva de uma educação inclusiva, o professor não pode se deparar sozinho, deve se formar uma equipe composta por todos os membros da unidade escolar, alunos, professor especialista da educação especial, pais, equipe gestora, profissionais especializados, profissional de apoio à rotina escolar do aluno PAEE e demais funcionários, que de acordo com os conhecimentos e habilidades de cada um, atue em colaboração, impulsionando uma constante construção educacional nas perspectivas inclusivas, capaz de desvencilhar as condicionantes de segregação escolar

arraigadas no seio da escola por décadas, para que seja oferecido o acesso integral dos alunos com PAEE ao currículo do ensino regular, proporcionando sua aprendizagem dentro da escola e sua atuação nos diversos cenários sociais (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007; MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Associadas a este contexto de mudança de paradigma e discussões na perspectiva de uma educação inclusiva, encontram-se as experiências profissionais docentes da pesquisadora. Primeiramente, enquanto auxiliar de professor, atuando como apoio a um aluno com autismo em uma escola de educação infantil da rede privada. Na primeira experiência docente no ensino fundamental, em uma sala da quarta série no ensino público, atual quinto ano, com um aluno com deficiência intelectual, frequentando sua sala de aula e alguns anos depois, a experiência, também em uma turma de quarta série, com um aluno com autismo. Após alguns anos como assistente de direção e diretora de escola, vivenciando toda a complexidade de lidar com o desafio da inclusão escolar, frente às especificidades do aluno PAEE, dúvidas de seus pais, questionamentos das famílias dos outros alunos, receio da comunidade escolar, acolhimento, saberes, olhar atendo dos professores da sala comum, apoio, parceria, inexperiência dos professores da sala comum e dos especialistas da educação especial, medo, recusa, envolvimento, estranhamento, disponibilidade dos demais funcionários e determinações do sistema educacional. Experiências de um percurso profissional que poderiam ser traduzidas em aprendizagem significativa, relacionadas às inúmeras barreiras diante do processo de inclusão escolar, bem como às práticas educativas inclusivas que demonstraram proporcionar possibilidades para que o aluno PAEE tivesse acesso à escolarização que lhe oferece oportunidades de se desenvolver.

Nesse sentido, motivada por reflexões que abarcaram esta realidade educacional, latente no cotidiano da profissão docente e da vida escolar do aluno PAEE, ocorreu junto à pesquisadora um crescente interesse pela investigação, que se consolidou na seguinte questão de pesquisa: Quais fatores contribuem para a construção de práticas educativas que efetivem a inclusão de alunos público alvo da educação especial na sala de aula comum?

Nessa perspectiva, estabeleceu-se como objetivo principal de estudo, analisar os fatores que contribuem para práticas educativas inclusivas de professores das salas de aula comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto a alunos PAEE, de duas escolas de um município do Vale do Paraíba.

Os objetivos específicos estão organizados em quatro itens, a saber: a) compreender se a concepção dos professores quanto ao aluno PAEE influencia de alguma maneira junto às

práticas educativas inclusivas; b) analisar qual a relação entre o perfil dos professores e as práticas educativas inclusivas; c) identificar as práticas educativas inclusivas, realizadas por professores da sala de aula comum, dos anos iniciais do ensino fundamental; d) apontar fatores que contribuem para práticas educativas inclusivas.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede de ensino municipal de uma cidade do Vale do Paraíba que dispõem do Ensino Fundamental de anos iniciais e finais trazendo como objeto de estudo as práticas educativas de quatro professoras, dos anos iniciais, duas de cada unidade escolar, que no ano letivo de 2017 tiveram alunos PAEE frequentando suas salas de aula comuns.

A relevância e justificativa desse estudo estão pautadas na clareza de que a educação é um direito de todos os sujeitos, tento garantida pela legislação brasileira (BRASIL, 2015), o alcance, em todas as etapas de vida escolar do aluno PAEE, um sistema inclusivo voltado para proporcionar o melhor desenvolvimento de suas competências e habilidades de acordo com suas características e possibilidades de aprendizagem. Como destacado anteriormente, a legislação brasileira, desde o marco histórico, com a Declaração da Salamanca, determina ações para que a inclusão de alunos PAEE, no contexto da sala de aula comum, seja considerada como um assunto de relevância e se torne realidade no cotidiano escolar.

No entanto, quando se considera o papel do professor e os inúmeros aspectos relacionados a ele, encontra-se ainda no âmbito escolar, a resistência; limites da formação profissional docente inicial e continuada; falta de recursos materiais; a dificuldade em adaptar ferramentas, técnicas, metodologia; o não conhecimento em relação às necessidades educacionais do aluno PAEE; a concepção quanto à aprendizagem desse aluno; a ausência de um trabalho em conjunto, na sala de aula comum, entre o professor especialista da educação especial e o professor do ensino comum; a falta de parceria de todos profissionais da escola e de profissionais de apoio (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Dessa forma, um importante referencial teórico (BUENO, 1999; GLAT & FERREIRA, 2004; EFFGEN, 2011; PLETSCHE & GLAT, 2012; LOCKMANN, 2014; SANTOS & MARTINS, 2015; RICCE, 2015; NERES & KASSAR, 2016; MOSCARDINI, 2016; VITORINO, 2016), aponta o quanto as ações educativas docentes encontram dificuldades em superar as barreiras que impedem a inclusão escolar, direcionando para a necessidade de se ampliar o campo de investigações voltadas para experiências de conquistas que percorrem rumo a uma educação capaz de atender com equidade todos os alunos.

Tomando este contexto como base é de fundamental importância analisar sob quais fatores os professores são capazes de incorporarem em suas ações docentes cotidianas, práticas que possibilitem a concretização da inclusão escolar de alunos PAEE, nas salas de aula comuns, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o intuito de fomentar reflexões entre os professores e profissionais da área, quanto às práticas educativas inclusivas, junto ao público alvo da educação especial, essa pesquisa buscou divulgar e ampliar possibilidades de ações docentes que tenham como princípio o sucesso da inclusão escolar para esses alunos.

Mediante esse contexto a pesquisa encontra-se organizada da seguinte maneira:

Inicia-se com a introdução, na qual encontra-se explicitada as primeiras ideias sobre o tema principal, delimitando-se o problema a ser investigado, os objetivos, a relevância do desenvolvimento do estudo e elucida o leitor quanto o que será discutido em cada seção.

Após, apresenta-se a fundamentação teórica embasada pela literatura que direciona a pesquisa, ocorrendo uma abordagem quanto aos temas que envolvem o estudo, na busca de primar por uma base teórica capaz de subsidiar a posterior discussão dos dados coletados no contexto escolar investigado.

No primeiro momento, a seção referente ao aporte teórico, expressa o panorama das pesquisas encontradas, sobre o tema que envolve o trabalho, dos últimos cinco anos, ou seja, de 2012 a 2016, no qual se revela um número pouco expressivo de estudos quanto às práticas docentes que sejam capazes de efetivarem a inclusão nas salas de aula comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontando um contexto com relação às dificuldades dos professores em estabelecerem práticas educativas que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos PAEE.

Após, expressa-se um breve histórico da educação inclusiva no Brasil na busca pela garantia dos direitos ao acesso à escolarização, permanência, aprendizagem e pleno desenvolvimento do aluno PAEE, junto às salas de aula comum da escola regular.

Na sequência, à luz da teoria de Vigotski, se apresenta um convite à reflexão sobre o desenvolvimento do aluno PAEE, revelando que as especificidades em seu desenvolvimento não é um aspecto preponderante, junto a elas está associado um conjunto de possibilidades para superá-las, bem como, sobre a importância do papel da mediação e da afetividade para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

A seção encerra-se apresentando uma discussão sobre a trajetória do professor para aprender, constituir seus saberes e se desenvolver profissionalmente formando sua identidade docente.

A seção subsequente trata da metodologia utilizada para nortear o estudo. Caracterizando-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumentos o roteiro da observação, o roteiro para a análise dos documentos e o roteiro do grupo focal. Essa seção apresenta de maneira pormenorizada, informações sobre os contextos onde a investigação aconteceu, os critérios para a seleção dos participantes, características dos participantes, os instrumentos utilizados junto à coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Na continuidade, a seção posterior, apresenta os resultados e discussão com base nos dados coletados no desenvolvimento de estudo, à luz do referencial teórico, direcionando a pesquisa na intenção de alcançar os objetivos estabelecidos. Os resultados estão expressos em subseções, em decorrência dos temas mais frequentes obtidos junto ao conteúdo coletado, que se referem ao trabalho em parceria entre todos os membros do sistema escolar; a concepção quanto às possibilidades de aprender do aluno PAEE, o papel da mediação e do afeto junto ao desenvolvimento do aluno PAEE e a constituição dos saberes e desenvolvimento profissional dos professores.

Por fim, segue a seção com as considerações finais, que expressa a retomada o percurso deste estudo, com o intuito de apresentar os aspectos centrais revelados no decorrer da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Práticas Educativas, Inclusão Escolar e Alunos com Deficiência: o panorama das produções acadêmicas

A busca por trabalhos que apontam o tema relacionado ao presente estudo se estabeleceu como uma das primeiras ações do processo de pesquisa. Assim, um dos termos utilizados junto aos bancos de dados referidos abaixo, de fato, foi “Alunos com Deficiência”. Contudo, no decorrer da pesquisa foram construídos outros conceitos acerca dessa terminação e dos alunos envolvidos no trabalho, ocorrendo a alteração da denominação para “Alunos Público Alvo da Educação Especial” que corresponde melhor às características apresentadas por esses alunos, sendo empregado pela legislação brasileira (BRASIL, 2008) ligada à Educação Especial, para referir-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, crianças que apresentam especificidades em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, existe a consciência por parte da pesquisadora de que essa etapa do estudo poderia ter sido realizada, após maior adensamento do repertório teórico, o que possivelmente resultaria em uma modificação quanto ao panorama apresentado.

Desse modo, com base em uma busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob um refinamento do ano de 2012 a 2016, com o objetivo de ater-se às referências mais recentes, foram encontrados alguns trabalhos, utilizando-se dos descritores: Inclusão X Práticas Educativas (120). Na busca junto ao Banco de Periódicos da CAPES, outros estudos foram apontados, com base nos descritores: Inclusão X Práticas Educativas X Aluno com deficiência (49); Inclusão X Estratégias Pedagógicas X Aluno com Deficiência (30), totalizando cento e noventa e nove produções encontradas, resultado que não corresponde a soma de trabalhos existentes, haja vista, a utilização de descritores diferentes durante a busca.

A análise preliminar com a realização da leitura dos títulos possibilitou identificar que a maior parte dos trabalhos abordava temas diferentes das reflexões necessárias para esta pesquisa. Assim, foram selecionados dezesseis trabalhos que apresentaram a temática concernente à pesquisa para a identificação do resumo.

Com a leitura dos trabalhos na sua integralidade, percebeu-se que a metade dos estudos abarcavam assuntos referentes à inclusão nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Médio e Superior, Educação de jovens e Adultos, bem como, especificamente junto ao AEE

na sala de recursos. Dessa forma, após este exercício, duas teses, uma dissertação e cinco artigos foram selecionados para a discussão, por abordarem assuntos próximos ao objetivo dessa pesquisa.

A tese intitulada “**Deficiência Intelectual e Ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**” (MOSCARDINI, 2016) apresenta uma análise quanto à estrutura das práticas educativas de professoras cujas salas de aula regular do ensino fundamental I possuem alunos com deficiência intelectual e de professoras das salas de recursos multifuncionais que realizam atendimento direcionado a essas crianças, na busca da razão pela qual se sustenta a falta do desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre as professoras e o impacto dessa realidade para a aprendizagem dos alunos. Teve como objetivo realizar uma avaliação da prática pedagógica das professoras da sala de aula do ensino regular e da sala de recursos, quanto à correspondência à legislação brasileira que infere sobre a importância da colaboração entre os sujeitos inseridos no processo de inclusão e também verificar se as práticas docentes realizadas pelas professoras contribuem para desempenho escolar dos alunos referidos no estudo. A pesquisa apresenta caráter qualitativo tendo como embasamento as teorias de Vigotski. Com os resultados encontrados concluiu-se, que há uma prática educativa voltada às necessidades do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, realizada pela professora especializada, enquanto a docente da sala regular, não apresenta o apoio necessário para o desenvolvimento escolar desses alunos, devido à falta de propostas de trabalho colaborativo entre as docentes, dificultando a aprendizagem e o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

No artigo “**Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular**” (SANTOS; MARTINS, 2015) apresenta-se aspectos de um estudo que objetiva investigar a realidade da sala de aula regular nos anos iniciais do ensino público municipal de Natal/ RN, quanto às práticas educativas utilizadas por professores junto aos alunos com deficiência intelectual. Os resultados apontam ações pedagógicas tradicionais, com raras estratégias eficientes que favoreçam o avanço no processo de aprendizagem dessas crianças. Desse modo a pesquisa observa que é fundamental a formação docente voltada ao conhecimento sobre a utilização de procedimentos e de adequações curriculares em sala de aula e a parceria entre os professores do atendimento educacional especializado e entre escola e as famílias.

A tese intitulada “**Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**” (CARAMORI, 2014) apresenta que mediante a realidade das escolas frente à inclusão de alunos com deficiência e a necessidade presente, quanto às mudanças na atuação do professor, a pesquisa teve como objetivo investigar, cotidianos educacionais, de diferentes nacionalidades para conhecer as práticas educativas presentes nas distintas escolas. Professoras da sala comum do ensino fundamental I e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de três escolas da Espanha e de uma escola do Brasil foram envolvidas na investigação, recebendo um curso de formação continuada em serviço e levadas a refletir sobre a prática pedagógica que utilizavam à luz das teorias apresentadas na formação, com base em preceitos da perspectiva colaborativa, fundamentada em estratégias pedagógicas de acordo com critérios de mediação. A relação entre a teoria e a prática apresentou-se eficiente, por consequência, foram bem avaliadas pelas professoras que puderam vivenciar trocas de experiências e aprendizado devido a um processo de colaboração efetivado. A realidade da prática da mediação foi constatada, pelas docentes, como uma possibilidade, mediante a conclusão de estarem praticando o procedimento de mediação enquanto inseridas no contexto do estudo realizado.

“**Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**” (RICCE, 2015) é uma dissertação que se refere a uma pesquisa de natureza bibliográfica, que traz contribuições acerca do conhecimento relacionado à constituição e relevância das adaptações curriculares voltadas para o aluno com deficiência intelectual, frente à realidade da educação inclusiva. Foi apontado por meio dos resultados, que os professores deixam de realizar as adaptações curriculares mediante ao real desconhecimento de sua importância e pelo contexto desafiador que imprimem.

“**A escolaridade de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**” (PLETSCH; GLAT, 2012) trata-se de um artigo cujo foco das reflexões, aponta para o processo de escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual com base na teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski. A pesquisa se procedeu em escolas públicas de ensino regular e especializado no Rio de Janeiro com a participação de professores e análise do processo escolar de cinco alunos com deficiência intelectual através da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado entre outros instrumentos. A pesquisa mostra a

importância de uma formação docente que perceba a dificuldade de aprendizagem como resultado das interações sociais e educativas construídas em sala de aula e não como um problema indiscutivelmente presente no aluno com deficiência. Revela as possibilidades que o trabalho colaborativo entre o professor especialista da Educação Especial e o professor da sala regular proporciona para a efetivação de práticas inclusivas e o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, como uma prática docente relevante para o processo de inclusão.

O artigo intitulado **“Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão”** (MONTEIRO; CAMARGO; FREITAS, 2016) tem por objetivo refletir sobre as possibilidades das ações docentes diante de alunos com deficiência serem capazes de efetivar a inclusão escolar. Apresenta os trabalhos de Vigotski como referência e a realização da formação na perspectiva colaborativa, após coleta de dados junto aos professores de escolas públicas de ensino fundamental II sobre as dificuldades e possibilidades no processo de ensino dos alunos com deficiência. A pesquisa aponta que apenas 01 professor entre os 25 envolvidos que percebe no aluno com deficiência intelectual a possibilidade de aprender, os demais consideram como aspectos preponderantes nesse sujeito a dificuldade, a limitação e a incapacidade de aprendizagem. No entanto os resultados mostram que o processo de interação entre professores e os pesquisadores forjou reflexões quanto à prática pedagógica junto a alunos com deficiência e colaborou para a busca de ações significativas que proporcionem a eles o acesso aos conteúdos escolares do ensino regular.

A pesquisa explicitada pelo artigo **“Formação de professor por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual”** (TOLEDO; VITALINO, 2012) investigou a eficácia de um programa de formação de professores em uma escola pública do Paraná visando favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual. A fundamentação teórica evidenciou temas voltados para a inclusão educacional, especialmente práticas educativas inclusivas. A metodologia utilizada baseou-se na sistematização da pesquisa colaborativa. Participaram da pesquisa duas professoras de sala regular do ensino fundamental II que atendiam cada uma a um aluno com deficiência intelectual. Dentre os instrumentos de coleta de dados encontra-se a observação em sala de aula. Os resultados apontaram para a melhora do processo de inclusão escolar e aquisição de maiores conhecimentos pelas professoras sobre as perspectivas da educação inclusiva, bem

como se constatou a importância da efetivação do trabalho colaborativo entre os professores da educação especial e da sala regular em favor da inclusão.

O artigo “**Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações**” (BRIANT; OLIVER, 2012) apresenta como objetivo conhecer sob a perspectiva do professor do ensino fundamental I, as práticas educativas utilizadas junto a crianças com deficiência na sala de aula regular que favoreçam a inclusão. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo com a participação de 11 professores e outros especialistas que atuam na escola. Após a análise das entrevistas foram apontadas algumas temáticas importantes que estavam presentes no conteúdo e revelavam significado, como a utilização de práticas educativas diferenciadas e formação de rede de apoio na escola. Parte dos entrevistados apresentou uma percepção quanto aos alunos com deficiência envolvida de possibilidades e capacidades de aprendizagem.

Por meio da análise dos estudos supracitados é possível notar que o campo de pesquisa referente ao tema “Inclusão escolar, Práticas educativas e Alunos com Deficiência” delimita-se em grande parte, a contextos educacionais em que a realidade de práticas educativas, capazes de favorecer a inclusão escolar desses alunos, encontra-se distante de alcançarem patamares elevados, dando lugar à realidade recorrente quanto à segregação desse aluno, mediante o processo de ensino e aprendizagem com práticas educativas tradicionais, afastadas de proporcionar o acesso ao currículo para o aluno; a falta de formação do professor frente ao processo de inclusão escolar; a concepção docente em relação à incapacidade de aprender do aluno; o distanciamento entre a teoria e a prática docente e a ausência de parceria entre o professor da sala de aula comum e o docente especialista da educação especial na sala de aula comum, na qual encontra-se o aluno com deficiência.

Quanto aos conteúdos apresentados nos oito trabalhos descritos, considerou-se alguns aspectos que contribuíram para a reflexão a respeito dessa pesquisa, que faz alusão às práticas educativas utilizadas pelos professores junto a alunos PAEE, aos pressupostos de Vigotski como referencial teórico, à concepção docente quanto às possibilidades desse aluno, à eficácia do trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor especialista da educação especial, à legislação na perspectiva da educação inclusiva, à mediação como uma prática que favorece a aprendizagem do aluno, à relevância da adaptação curricular para o acesso do aluno com deficiência ao currículo.

2.2 As Perspectivas da Legislação Brasileira quanto à Educação Inclusiva

O histórico da legislação referente ao sujeito PAEE, junto ao contexto educacional brasileiro passa por inúmeros momentos até o início das discussões e ações em torno da Inclusão Escolar. Do desamparo dessas pessoas em condições que dependiam somente de sua própria ação, à separação em instituições especializadas, seguida das salas especiais constituídas para funcionarem nas escolas de rede regular.

Por volta dos anos de 1930, a legislação de diferentes estados, delimita a população denominada “anormal” quanto ao acesso à educação. O estado de São Paulo regulamenta a Educação Especializada considerando os deficientes físicos, mentais, cegos, surdos-mudos e os delinquentes como parte de seu corpo docente, pois ao determinar um grupo com características específicas, que correspondesse a esta modalidade da Educação as possibilidades para a liberação da frequência às salas especiais das escolas regulares seriam facilitadas, dando margem ao atendimento desse público, em instituições especializadas. (KASSAR, 2011a).

Desse modo, a existência de classes especiais em instituições públicas, refere-se à década de 1930, contudo o acesso dos alunos PAEE às escolas regulares ocorreria, de maneira mais evidente na segunda metade do século. Até então, prevalecendo-se substancialmente o atendimento oferecido por instituições privadas. (GLAT; FERREIRA, 2004).

Mediante esta realidade, percebe-se, que políticas públicas direcionadas à educação brasileira, tomaram como primeira opção manter a segregação das crianças PAEE das escolas da rede regular, afirmando a falta de valorização e de crença na capacidade da pessoa PAEE em exercer sua participação na sociedade, como pontua Bueno (2004):

A educação geral, por seu lado, ofereceu chancela a esse isolamento, com a aceitação de que o saber especializado poderia dar conta da educação do excepcional, definido a priori como aquele que, por características intrínsecas, diferentes da espécie, não poderia aproveitar os processos correntes de escolarização e de integração social, necessitando, portanto, de formas especiais para realizar aquilo que os normais fazem de forma “natural e espontânea” (BUENO, 2004, p. 24).

Nesse sentido, Kassar (2011b), afirma que pais e profissionais que atendiam as crianças PAEE, frente ao número irrelevante de escolas públicas e da ideia de adequação de ambientes à parte para o acolhimento e dessas crianças, se organizaram para a criação de instituições privadas que proporcionassem o atendimento especializado. Assim, surge a

Pestalozzi no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi em Niterói em 1948 e ainda no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

É relevante apontar que por décadas as crianças PAEE tinham a oportunidade da escolarização e instrução, apenas em instituições especializadas particulares de cunho caritativo, que se tornaram importantes referências quanto ao atendimento especializado no país.

Segundo Bueno (2004), a grande expansão do setor privado, voltado para o atendimento aos alunos com deficiência ocorreu entre 1960 e 1970, o que influenciou as políticas de educação e a qualificação técnica das equipes de algumas entidades assistenciais e de empresas que prestavam serviços de alto nível.

Mesmo depois da determinação do estado brasileiro em estabelecer a Educação Especial em todo o território nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 continua a considerar o funcionamento e repasse de recursos públicos às instituições privadas de atendimento especializado (KASSAR, 2011b).

De acordo com Glat e Ferreira (2004), os anos de 1970 compreenderam o processo de institucionalização da Educação Especial nas escolas de ensino público, em um contexto de grandes modificações na educação, proporcionadas pelos governos militares.

Após o golpe militar de 1964, a LDB é revista, em 1971 com base na lei Educacional nº 5.692 que referindo-se à Educação Especial, em seu artigo 9º, define como público alvo da Educação Especial: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (BRASIL, 1971, p. 3).

Dessa forma, a Educação Especial obteve maior visibilidade no âmbito educacional, surgindo então a ideia de integração que tinha a proposta de:

[...] oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar *menos restritivo possível*. Este modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22).

Sasaki (1999) menciona integração, como a inserção do sujeito PAEE devidamente preparado para viver junto à sociedade.

Mediante esta perspectiva, Glat e Blanco (2007), afirmam que o modelo de integração foi amplamente questionado por exigir do aluno PAEE as condições para inserir-se na rede regular. As classes especiais, que deveriam proporcionar ao aluno condições de alcançar a escolarização no ensino regular, passaram a ser mais um ambiente que reforçava a segregação, por ter propostas educacionais que não ultrapassavam os limites da sala especial. De maneira mais grave, tornaram-se espaços, nos quais, os alunos PAEE ou que apresentassem alguma dificuldade junto ao processo de ensino e aprendizagem eram apenas depositados nesses espaços. Melhor explicitando, eram separados nas classes especiais os alunos que não demonstrassem capacidade de se adaptar às condições exigidas por uma escola, cujas ações educativas se apresentavam sem relação com a realidade social da qual faziam parte. Nesse caso, o próprio aluno passa a ter a culpa pela falta de sucesso da instituição escolar, que era justificada por suas características sociais ou deficiência que insidiam sobre suas capacidades de aprender.

É possível notar a dificuldade enfrentada pelas pessoas PAEE rumo à conquista de direitos educacionais no âmbito escolar, que abrangessem a todos. As ações legais elaboradas eram incapazes de atender, minimamente o acesso desses sujeitos à educação escolar.

Nesse percurso, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece a garantia do direito à educação para todas as pessoas e aponta que o governo deve salvaguardar o direito de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifo da autora).

O termo **preferencialmente** é discutido por Glat e Ferreira (2004), apontando-o como um aspecto que gera polêmica, reportado desde a Constituição, passando pela LDB, Plano Nacional de Educação (PNE), também por distintas diretrizes e normas. Os autores chamam a atenção para as questões: Se a matrícula é indicada para se efetivar preferencialmente no sistema regular de educação, como se define e se toma a decisão pela referida preferência? Mais além, rede comum de ensino se configura como classe regular da escola comum? A resolução N° 2/01 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece:

[...] que o atendimento a esses alunos “*deve ser realizado em classes comuns do ensino regular*” e que as escolas podem criar “*extraordinariamente*” e “*em caráter transitório*” classes especiais, sendo as escolas especiais reservadas para o atendimento “*em caráter extraordinário*” de alunos que requeiram programas que a escola comum não consiga prover (GLAT; FERREIRA, 2004, p 6, grifo dos autores).

Neres e Kassar (2016) ressaltam que diante dessa medida do governo, até o final da década de 1980, a oferta de atendimento ao aluno PAEE nas escolas públicas da rede regular, ocorreu ainda, em grande, em classes especiais e a maioria dos alunos permaneceu frequentando as instituições privadas especializadas.

A exclusão escolar, difundiu as sementes da insatisfação e da segregação social. A educação está na base dos direitos do ser humano, e os sujeitos PAEE necessitam estar inseridos na escola, como parte delas (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

É possível enfatizar o caminhar lento do impacto das políticas públicas no cotidiano escolar vivenciado pelos alunos PAEE, considerando que tais ações ocorriam e ainda ocorrem desvinculadas de uma base de formação docente, apoio de recursos humanos e materiais, estrutura e organização do currículo e ambiente escolar capazes de assegurarem o previsto na lei, no papel. Mediante esse contexto compreende-se que as famílias dos alunos optassem pela permanência junto ao atendimento oferecido pelas escolas especiais, muitas vezes organizações filantrópicas, que contavam com a participação das próprias famílias.

Frente a essa realidade de constante segregação acontece a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, na Espanha, em 1994 legitimando a Declaração de Salamanca enunciando que:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Nesse conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.6).

O documento evidencia e marca as discussões e políticas públicas brasileiras em torno da Inclusão Escolar de alunos PAEE, fomentando a busca de outra maneira de compreender a escolarização desse sujeito, repercutindo no âmbito educacional a dicotomia entre os aspectos da Integração e da Inclusão.

Sasaki (1999) comenta que o termo Inclusão passou a ser utilizado por um grupo de pessoas, compreendendo-se como a modificação na sociedade, como condição para que a pessoa PAEE possa partir para a busca de se desenvolver e praticar a cidadania. Contudo, Glat e Blanco (2007), dirigem a atenção para o fato de que o debate quanto às maneiras mais adequadas e inclusivas de ofertar o ensino para os alunos PAEE e o atendimento às suas

especificidades de aprendizagem, iniciaram das discussões baseadas nas ações políticas ligadas à Integração. Desse modo, as autoras elucidam que a Integração também estabelecia que os alunos PAEE obtivessem o acesso à escola através das salas de aula comuns, no entanto, eram integrados nas referidas salas, por meio de apoio paralelo, ao demonstrarem condições de corresponderem às expectativas de aprendizagem previstas para a turma. Na perspectiva da Inclusão Escolar, todos os alunos, sem distinção de suas condições psicossociais, devem ser atendidos nas classes comuns, incidindo a responsabilidade de se transformar, sobre a escola, não sobre o aluno.

Pode-se considerar que a relação entre Integração e Inclusão escolar, sua distinção, conceito, fortemente discutidos até o final da década de 1990, são aspectos que ainda encontram-se difusos no âmbito escolar, observando-se que os próprios professores atribuem às expressões “aluno integrado” ou “aluno incluso” para reportarem-se ao aluno com PAEE junto ao processo de inclusão na sala de aula comum da rede regular de ensino. Vale ressaltar a necessidade constante em fomentar reflexões sobre o processo de Inclusão Escolar, junto à formação profissional docente, haja vista as mudanças na sociedade relacionarem-se a um processo de transformação dos sujeitos frente às novas situações e condições que experienciam.

Nesta perspectiva, Mazzotta e D’Antino (2011), explicitam a necessidade de se reconhecer e realizar uma análise quanto às noções ideológicas e de comportamento ligadas à cultura imbricada na sociedade, que expressa a real vontade de que aconteça a inclusão social das pessoas que encontram-se à sua margem.

Passados dois anos da Declaração de Salamanca é promulgada a LDB/96 que enuncia que a Educação Especial passa a ser uma modalidade da educação básica e determina em seu artigo 58 que o estado terá seu compromisso efetivado junto à educação pública escolar a partir da garantia do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Como é possível observar no texto na íntegra:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 25).

Impulsionada por ações relacionadas à Inclusão Escolar, iniciadas no Brasil a partir da década de 1990, a legislação brasileira que norteia a educação nacional tem direcionado a matrícula dos alunos PAEE para escolas comuns, contudo estudos mostram que no chão da escola há uma grande fragilidade do sistema de educação do país em proporcionar o acesso à educação de qualidade a esses alunos (NERES; KASSAR, 2016).

Este contexto também é marcado por Bueno (1999), ao discutir a posição de uns que defendem uma inclusão escolar, seja ela simplesmente inserir crianças PAEE em salas de aula comuns, independente dos resultados dessa ação e a posição de outros, que acreditam na separação total entre o ensino especial e o ensino regular. O autor revela a importância de se perceber, que tanto o ensino regular como o especial demonstra fracasso quanto à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos atendidos, os considerados normais e os do PAEE, haja vista o abandono, a reprovação e a não seriação proposta aos alunos PAEE resultando baixos níveis de escolaridade. Dessa forma, Bueno afirma ainda:

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem (BUENO, 1999, p. 13).

Mazzotta (2008) qualifica como “inclusão selvagem”, a prática da obrigatoriedade de matrícula e permanência de todos os alunos em instituições escolares que abarcam estruturas hipoteticamente idênticas, manipulando a garantia do direito à igualdade de condições de acesso à educação escolar, sem levar em conta necessidades primordiais de suportes, recursos, bem como serviços específicos, para expressivos segmentos da população presente na escola.

Nesse sentido, Bueno (1999), ainda salienta que, o que parece caracterizar o percurso do ensino fundamental é a falta de acompanhamento dos resultados de aprendizagem, de um processo de avaliação e de avanços na qualidade do ensino, tanto no ensino regular como na educação especial que insiste em um sistema a parte, que pouco apresenta perspectivas de

inserção social para os alunos PAEE. Frente a esta situação não é possível contradizer a Inclusão Escolar com o objetivo de uma política de educação especial.

Mas a consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa por ser necessário que tanto os sistemas de Educação Especial como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o **incremento da qualidade** do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular. (BUENO, 1999, p. 12, grifo da autora).

E ainda nesta perspectiva, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam:

É preciso portanto, melhorar a qualidade de ensino comum para então se poder avaliar o quanto essa escolarização qualificada na classe regular pode fazer pela educação de crianças do público- alvo da educação especial, e a partir daí definir as necessidades de complementação, suplementação ou até mesmo substituição, nos casos em que as classes comuns não produzam evidências de benefícios sociais e acadêmicos para esses alunos (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p.123).

É importante notar que especialmente a segunda metade do século XX revela-se como um período de busca da garantia, por meio de políticas públicas, dos direito ao acesso à escolarização para todos os alunos, evidenciando a ampliação da Educação Especial que adentra o século XXI impregnada por um processo doloroso de marginalização das diferenças presentes na constituição do ser humano. Assim, a educação escolar necessita, com urgência, ser permeada por políticas educacionais que segundo, Mazzotta (2008), sejam capazes de implantar e colocar em prática condições para que o aluno PAEE, alcance as salas de aula que lhe ofereçam oportunidades para aprender e se desenvolver, com apoio dos recursos condizentes às suas especificidades junto ao processo educativo, compreendendo assim uma inclusão escolar com responsabilidade.

2.2.1 Políticas Públicas e as Propostas de Ações Educativas para o Favorecimento do Acesso à Escolarização dos Alunos Público Alvo da Educação Especial

Com a intenção de fortalecer o enfrentamento da demanda de desafios e a constituição de propostas capazes de ultrapassar o contexto histórico de segregação, alcançando melhorias quanto à qualidade da educação dos alunos PAEE, políticas educacionais brasileiras, têm demonstrado interesse e posições cada vez mais contundentes junto ao processo de Inclusão Escolar.

Em janeiro de 2008 o Ministério da Educação (MEC) aprovou o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) que aponta como público alvo da educação especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apontando como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos nas escolas de ensino comum, norteando os sistemas de ensino para oferecerem o atendimento às necessidades educacionais especiais apresentadas por eles.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Nesse ponto é importante compreender, a que exatamente se refere o documento PNEE quando menciona “necessidades educacionais especiais”, haja vista, tratar de outro termo polêmico, que permeia as discussões entre os educadores nas escolas, apresentando-se muitas vezes sob interpretações difusas. Dessa maneira, confere-se ao termo uma associação direta ao aluno PAEE, que por vezes, não se estabelece uma reflexão ligada à prática educativa, elevando o conceito de necessidades educacionais especiais a um patamar de discussões e ações para que os alunos alcancem a aprendizagem e o desenvolvimento proposto pelo ensino comum.

Para Glat, Pletsch e Fontes (2007), o conceito de necessidades educacionais especiais é utilizado de maneira equivocada como sinônimo de deficiência. Ao se conceituar deficiência há uma relação com as condições orgânicas da pessoa, que conseqüentemente podem gerar ou não uma necessidade educacional especial, ou seja, nem sempre um aluno PAEE apresentará necessidades especiais para ser atendida em seu processo educativo. Dessa forma, compreende-se que o referido conceito se relaciona intimamente à interação do aluno com conteúdos e propostas educacionais oferecidos no âmbito escolar, isto é, está ligado às necessidades apresentadas pelo aluno, quanto à aprendizagem esperada para a turma em que se encontra inserido.

Nesse sentido, necessidade educacional especial não corresponde a...

[...] uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a *demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida*. Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio especializado (GLAT; BLANCO, 2007, p. 26-27).

As adaptações de ferramenta, de metodologia, de currículo são pontuadas como uma prática educativa relevante para atender às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos PAEE.

Oliveira e Machado (2007) observam que adaptações curriculares são ajustes efetuados no currículo a fim de que se aproprie para receber as diversidades apresentadas pelos alunos.

A partir de discussões e movimentos que apontam a proposta de uma escola inclusiva, a qual precisa se organizar, se adaptar para atender às necessidades de aprendizagem de cada sujeito, com a participação de todos os alunos, as adaptações curriculares são citadas em importantes documentos:

Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos. Devem utilizar-se os recursos técnicos adequados que forem acessíveis, sempre que se justificar o seu uso para promover o sucesso educativo, no

contexto do currículo escolar, e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 22-23).

Nessa mesma perspectiva, a LDB/96 como um documento de grande relevância no contexto histórico do movimento de educação para todos, em seu artigo 59 enuncia:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 25).

Na posição de intensificar o movimento em torno da busca de ações educativas que sejam capazes de proporcionar contextos para que os alunos PAEE, atendidos em suas necessidades educacionais possam ter acesso às propostas de aprendizagem e se desenvolvam, o documento do MEC – Programa Educação Inclusiva, volume: A Escola de 2004a corrobora:

Para que possam ser facilitadoras e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. As adequações se referem a um contexto e não à criança, ao particular ponto de encontro que ocorre em sala de aula, que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar, o plano curricular, as regulamentações, as expectativas dos pais, entre outros (BRASIL, 2004a, p. 19-20).

Um currículo que promova a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos necessita estar aberto a toda a diversidade presente na sala de aula e às especificidades de cada um, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades a todos mediante o favorecimento de sua participação nas atividades escolares por meio do mesmo contexto de estudos.

É relevante pontuar que o presente estudo refere-se especialmente à Inclusão Escolar dos alunos PAEE, contudo a Inclusão Escolar aborda uma perspectiva de maior amplitude ao reportar-se a uma educação, a qual todos os alunos devem ter acesso.

Glat e Blanco (2007) enfatizam que ao se realizar uma análise das estatísticas de retenção e evasão frente a esta nova visão de escola, evidencia-se que o fracasso escolar não está ligado a uma consequência de deficiência ou dificuldades inerentes dos alunos, mas como um resultado de situações diversas, próprias ao sistema escolar, como metodologias de ensino que não atendem às necessidades dos alunos, ou currículos inflexíveis que não oferecem propostas que abarquem as diversidades socioeconômicas e culturais da comunidade onde a escola encontra-se inserida. Dessa forma, é possível considerar que grande parte dos alunos

que encontram-se na estatística de fracasso escolar, não apresenta necessariamente dificuldade em construir seus conhecimentos, mas dificuldade em aprender da maneira como a escola ensina.

Nesse contexto, uma escola nas perspectivas de uma educação inclusiva, implica-se “[...] como necessária a adoção de alguns mecanismos de diferenciação associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura, a fim de se equiparar as condições de ensino para se chegar a uma igualdade de produtos, garantindo a todos o acesso aos bens e serviços” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO; 2014, p. 23).

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), visando assegurar o acesso ao direito à escolarização, a legislação brasileira se baseia na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com modelos de alguns serviços de apoio ao processo educativo do aluno PAEE na rede de ensino comum, como o serviço itinerante, de consultoria, sala de recursos multifuncionais e o modelo de ensino colaborativo.

De acordo com a legislação vigente, na sala de recursos multifuncionais, que deve existir na própria escola ou em outra unidade escolar de ensino comum, acontece de forma prioritária, o AEE ao aluno PAEE, envolvendo o atendimento escolar complementar e/ou suplementar no contra turno da frequência às salas de aula comuns, por meio da atuação do professor especialista da educação especial. O professor da educação especial necessita dispor de conhecimentos básicos da formação inicial e continuada e especificamente os conhecimentos exigidos pela área (BRASIL, 2008, 2009).

Nota-se que a legislação prevê o AEE acontecendo prioritariamente na sala de recursos multifuncional (BRASIL, 2008, 2009), evidenciando, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esse serviço de apoio como privilegiado nas políticas públicas nacionais de inclusão escolar. As autoras ressaltam que embora seja um modelo de apoio à inclusão escolar utilizado em grande escala no Brasil, quando o AEE é oferecido com exclusividade como um serviço além do estabelecido em sala de aula comum, acentua a hipótese de que o problema encontra-se no aluno e não na escola. “O que há de especial neste sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu ensino, fica restrito ao ambiente especializado e segregado da sala de recurso enquanto a classe comum permanece inalterada.” Dessa forma, esse modelo acomoda as diferenças e ainda, funciona como um dificultador da interação entre o ensino na sala de aula comum e na sala de recursos, entre os docentes da

educação especial e do ensino comum, intensificando “[...] o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

De acordo com Glat e Blanco (2007), a falta de diálogo e de interação entre o professor especialista da educação especial e o docente da sala de aula comum é um complicador na implementação de uma educação para todos, proposta pela inclusão escolar, gerando no contexto da escola dois tipos de profissionais, o professor dos alunos considerados normais e o professor dos alunos PAEE.

A relação estabelecida entre o professor especialista da educação especial e o docente do ensino comum pode gerar um movimento favorável para o fortalecimento da construção de práticas educativas inclusivas e a elaboração de conhecimentos sobre como compreender e promover ações diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE na escola comum. Contudo, há a necessidade de se renovar as atitudes estabelecidas, pois em grande parte as relações entre esses profissionais se constituem mediante muitos enfrentamentos. Enquanto os docentes da sala de aula comum consideram-se sem o preparo necessário, os professores especialistas se assumem como os sujeitos que orientam, elaboram estratégias e favorecem recursos, desvinculando dessa realidade o comprometimento em direcionar o processo de ensino e aprendizagem do aluno de forma mais ampla (VIEIRA, RAMOS E SIMÕES, 2018).

Nesse contexto, Bueno (1999), esclarece que para uma educação de qualidade que atinja a todos os alunos, faz-se necessário, dois tipos de formação profissional docente, uma voltada para o professor generalista, com os saberes fundamentais para lidar com a diversidade apresentada pelos alunos e outra para professor especialista, com os conhecimentos referente às diferentes necessidades educacionais especiais. O autor ainda observa que os docentes especialistas teriam a função de apoiar o trabalho desenvolvido pelo professor da sala comum, bem como, oferecer atendimento complementar a esses alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) elucidam que o professor especializado da educação especial deve apresentar competências para implementar, direcionar e apoiar a implementação de propostas de adaptação curricular, flexibilização, metodologias diferenciadas, levando em conta às necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE, bem como para desenvolver o trabalho em equipe, auxiliando o docente da sala de aula comum nas práticas educativas necessárias para o favorecimento da inclusão escolar desses alunos. Nessa perspectiva, as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) apontam as atribuições do docente especialista da educação especial, dentre as quais é relevante ressaltar a função que faz referência a se estabelecer articulação junto aos docentes do ensino comum, com a intenção de disponibilizar os serviços, recursos educativos e de acessibilidade e as estratégias que favoreçam a participação dos alunos nas propostas escolares.

Nesse contexto, pode-se considerar a contradição no disposto pela legislação brasileira, no que tange a parceria entre o docente especializado e o professor do ensino comum, ocorrendo o apoio quanto às práticas educativas que sejam capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos PAEE, ao mesmo tempo em que estabelece que o horário de trabalho do professor especialista, deve ocorrer no período contrário do professor da sala de aula comum. Desta forma, existe a dificuldade, como já apontada anteriormente, de oportunidades do trabalho em equipe, de parcerias colaborativas entre esses professores com vistas à escolarização desse aluno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Mediante essa realidade, pode-se considerar que o professor especialista frente ao papel de oferecer suporte e apoiar a inclusão escolar, através do atendimento à escola, ao docente do ensino comum e ao aluno PAEE, necessita caminhar juntamente com o professor da classe comum, estabelecendo-se em sala de aula um espaço de dinâmicas de conhecimento, na qual cada profissional de acordo com seus saberes se coloca a serviço na busca de alcançar objetivos na perspectiva da educação inclusiva, compartilhando conhecimentos e práticas frente a uma parceria colaborativa que alcance o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Dessa maneira, nota-se a relevância do serviço de apoio de sala de recursos, mas ofertada como um modelo único, não é capaz de garantir o atendimento das necessidades do aluno PAEE nas salas de aula comuns, favorecendo sua escolarização. Assim, torna-se necessária a mudança quanto aos pressupostos que direcionam as políticas públicas na perspectiva de uma educação inclusiva, possibilitando outro modelo de serviço de apoio à inclusão escolar constituindo-se como o modelo de ensino colaborativo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O ensino colaborativo ou coensino é uma das propostas de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para

responder às demandas das práticas de inclusão escolar desses estudantes [...] (VILARONGA, 2014, p. 20).

A colaboração entre os professores da sala comum e os professores especialistas da educação especial, tem se apresentado como uma ação de grande significado junto ao processo de inclusão escolar. Dessa maneira, a relevância da parceria colaborativa para o processo de implementação de uma escola inclusiva incide também em possibilitar que cada profissional docente de acordo com seus saberes e sua prática, ofereça apoio nas resoluções de situações de maior dificuldade de aprendizagem ou quanto aos aspectos comportamentais dos alunos (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008).

Para Menéndez (2002), parceria pode ser compreendida quando um grupo que trabalha em conjunto apresenta estabelecida, a ideia de que nenhuma forma de conhecimento pode ser considerada como exclusiva (MENÉNDEZ, 2002).

Essa ação conjunta, na direção de um objetivo único para favorecer o acesso à escolarização ao aluno, deve ser subsidiada pelas políticas públicas no que confere os direcionamentos, direitos, deveres, bem como os recursos necessários para favorecê-la.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), revelam que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da legislação, assegura a organização de recursos a serem aplicados junto às ações de acessibilidade e inclusão escolar do aluno PAEE matriculado nas escolas de ensino comum. Recursos que destinam-se para a questões de melhorias estruturais e arquitetônicas para viabilizar a instalação das salas de recursos multifuncionais, entre outras adequações, recursos materiais e de tecnologia. Contudo, não há a garantia de investimento para a contratação de profissionais especializados ou para o auxílio junto ao processo educativo do aluno PAEE na sala de aula comum, “[...] apesar de ser mencionada em diferentes documentos oficiais a importância da construção de uma cultura colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão.” Contexto que novamente aponta para o investimento privilegiado junto à criação das SRM, destacando-se também como um serviço mais econômico, sendo local de referência para a organização e instalação de materiais, equipamentos e outros apoios (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 63).

No entanto, o trabalho colaborativo entre estes professores da sala de aula comum e especialista, não acontece apenas por normatizações, se configura essencial a responsabilização pelo processo educativo dos alunos PAEE e dos demais estudantes da turma, das concepções docentes quanto a diversidade apresentada em sala de aula e da

capacidade de aprender dos seus alunos, dos saberes docentes que constituíram, da disposição em aprender com seus pares, do respeito mútuo.

Rabelo (2012) verifica que a definição de ensino colaborativo, mais do que uma metodologia de trabalho, pode ser considerada como uma filosofia de trabalho, um modo particular de se exercitar a docência, que envolve profissionais da educação com saberes e práticas diversas. Trata-se de uma ação de caráter filosófico e crítico de perceber seu par na relação profissional como um parceiro e as possibilidades de se constituir uma prática educativa em conjunto na realidade da sala de aula.

Mediante este contexto, pode-se considerar que os pressupostos teóricos não pretendem apresentar um modelo de trabalho a ser realizado pelo professor especialista da educação especial e o professor da sala comum, no entanto há a intenção de se fomentar a reflexão de quanto a um trabalho que envolve a experiência e conhecimentos diversos entre os docentes, pode enriquecer a prática educativa na busca da inclusão escolar.

Quanto a esta parceria colaborativa na experiência do trabalho docente, Moscardini (2016), destaca que o professor especialista, em colaboração com o professor do ensino comum necessita organizar e elaborar propostas de trabalho junto à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar objetivando a inserção da educação especial no processo educativo de maneira que proporcione a este professor especialista a possibilidade de acompanhar o percurso de desenvolvimento acadêmico dos alunos PAEE, com a elaboração de planos individuais de atendimento que apontem o tipo de auxílio, materiais, ferramentas, adaptações necessárias à aprendizagem dos alunos, considerando a escuta da família dessas crianças durante as etapas de constituição desse processo.

Nesse caminhar concomitante do professor especialista, do professor do ensino comum em colaboração com as famílias dos alunos PAEE e equipe gestora da instituição escolar, precisa ocorrer à elaboração e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Adaptações Curriculares. De acordo com as Orientações Pedagógicas para a Elaboração do PDI - 2018 realizada pela Secretaria de Educação e Cidadania do município de São José dos Campos, o PDI deve exercer a função de nortear as estratégias e critérios da prática docente com o foco nas condições de acesso ao currículo do ensino regular do ano em curso, aos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, contemplando os devidos itens de identificação, tipo de adaptação, justificativa para adaptação, objetivo geral ao final

do ano, quadro curricular, critérios e instrumentos de avaliação, sendo construído pelo professor especialista da educação especial com a colaboração e ciência do professor da sala comum, da equipe gestora e família do aluno.

O Programa Educação Inclusiva, volume: A Escola (2004a) pontua que uma relação de pertencimento ao grupo surge da participação da família na vida escolar de seus filhos, estabelecendo-se o senso de responsabilidade junto ao processo educativo.

A participação da família no cotidiano da escolarização dos alunos com deficiência é fundamental para sua aprendizagem e desenvolvimento. Na interação família e escola estão envolvidos fatores de extrema relevância para favorecer o acesso do aluno a todas as propostas educativas oferecidas no âmbito acadêmico. Uma relação de confiança, respeito e parceria necessita ser constituída, pois ambas as instituições, família e escola, devem voltar o olhar para as possibilidades dos alunos com relação a sua aprendizagem e desenvolvimento. Da família provem informações importantes sobre as peculiaridades dos alunos, bem como um conjunto de situações que envolvem os alunos e as famílias devido ao contexto da deficiência.

O contato com a família é fundamental, para que se possa conhecer o comportamento do aluno no ambiente familiar, quais suas preferências, como ele se relaciona com os familiares, o que gosta de fazer durante os momentos livres e quais as expectativas da família em relação ao aluno na escola e fora dela (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.14).

Isto posto, os profissionais da educação, atentos a esta valiosa interação podem promover ações que fomentem e fortaleçam a parceria da família, considerando-a como membro integrante do processo de tomada de decisões, estabelecendo-se junto a ela e os profissionais docentes, o envolvimento de ambos na responsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem e na efetivação da inclusão escolar dos alunos PAEE.

De acordo com Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), a colaboração entre família e escola se inicia com o objetivo de preparar a instituição escolar, a criança e a família e posteriormente organizar e elaborar uma proposta articulada, apoiar os avanços e estabelecer troca de informações, melhorando o entendimento entre ambas e o apoio junto à educação dos alunos PAEE.

No contexto da experiência em se constituir parcerias em uma escola com perspectivas da educação inclusiva, está inserido o papel da equipe gestora da instituição de ensino. De acordo com as Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015a), incide sobre a equipe gestora da escola, prever no PPP da unidade, o atendimento educacional especializado, com o docente especialista da educação especial, materiais necessários às peculiaridades do atendimento e condições de acesso, bem como exercer a importante função de “efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2015a, p. 133). Nota-se que também nesse documento como ressalta Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), existe a abertura para o modelo de ensino colaborativo, como mais um serviço de apoio à inclusão escolar. Contudo como pontuado anteriormente ainda não há investimento de políticas nacionais de educação especial que viabilize a implementação desse modelo nas escolas comuns.

Na busca de concretizar uma realidade escolar alicerçada por uma rede que trabalhe em colaboração, Walther-Thomas, Korinek & MacLaughlin (1999), destacam a relevância do papel da equipe gestora como articuladora para que se desenvolva uma comunidade colaborativa, pois lhe cabe fornecer os recursos para a formação continuada dos docentes e demais profissionais, bem como os recursos necessários para que o ensino colaborativo aconteça, como o tamanho da sala de aula, horário e quantidade de professores especialistas da educação especial organização do tempo para o planejamento em conjunto entre os docentes do ensino comum e especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

É possível considerar que a função da equipe gestora da escola em coordenar a prática do ensino pode ser facilitada pelo favorecimento da comunicação, valorização e articulação dos saberes docentes de cada um e pela oferta de formação continuada proposta no espaço da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Junto ao trabalho em equipe, na perspectiva de alcançar uma rede de apoio à inclusão escolar do aluno PAEE, encontra-se o profissional de apoio.

A organização do AEE como uma oferta institucionalizada por meio do PPP da escola deve prever, além do professor especialista da educação especial, os profissionais de apoio, com a função relacionada à acessibilidade e ao atendimento das necessidades específicas dos alunos PAEE, quanto ao acesso às comunicações e olhar voltado para os cuidados básicos de higiene, mobilidade e alimentação. (BRASIL, 2008, 2009, 2015a).

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esses profissionais tratam-se de paraprofissionais, termo frequentemente adotado pela literatura inglesa quanto à inclusão

escolar ao referir-se para denominar um assessor com treinamento específico que auxilia algum profissional, no caso desse estudo, o professor.

No contexto escolar, tais profissionais têm recebido as mais variadas denominações, como “auxiliar de vida escolar”, “cuidador”, “profissional de apoio”, “auxiliar”, “estagiário”, etc., mas recebem uma função que tem sido a de assistir o aluno com deficiência sob a supervisão do professor da classe comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 41).

Na promoção desse serviço de apoio, fatores importantes quanto o papel desses profissionais devem ser observados:

- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino desse aluno;
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola;
- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2015a, p. 70).

Mediante as funções do profissional de apoio apontadas pela Orientação para Implementação da política de Educação Especial (BRASIL, 2015a), se evidencia que as questões de aprendizagem do aluno PAEE não cabe a esse profissional de apoio, embora alguns municípios apontarem como função (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesse contexto, deve ocorrer também, por parte desses profissionais o reconhecimento quanto ao significado de inclusão escolar, na qual todos os alunos precisam ser considerados em suas possibilidades de aprender e se desenvolver com condições de participar de todas as propostas oferecidas pelo âmbito escolar sem limitá-las às condições da deficiência. A interação do profissional de apoio junto ao professor do ensino regular e do professor especialista da educação especial é essencial, haja vista, a relevância do trabalho em parceria entre esses profissionais para a promoção da inclusão escolar do aluno PAEE.

Mediante o contexto apontado, a colaboração pode ser considerada como um elemento primordial da educação escolar inclusiva como afirma Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007):

A colaboração é um elemento da maior importância nas escolas inclusivas. Ela é vista como um estilo preferido de trabalho por várias razões. As escolas inclusivas são tão complexas que necessitam de conhecimento e as habilidades especiais variadas para serem operadas. Algumas tarefas são tão grandes que não se pode esperar que apenas uma pessoa as realize. A prática inclusiva requer que as pessoas influenciem a elaboração de políticas, a implementação e a avaliação. A abordagem inclusiva tenta garantir o acesso integral dos alunos aos cenários sociais e de aprendizagem dentro da escola (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 130).

Observa-se que o trabalho em parceria, em colaboração corrobora com as perspectivas de uma educação inclusiva. Sendo assim, não sintetiza-se em uma tarefa simples, possui um caráter exigente que envolve todos os segmentos da escola, o docente da sala de aula comum, o professor especialista da educação especial, as famílias, a equipe gestora, os profissionais de apoio, e os demais profissionais, na busca de uma educação de qualidade, capaz de proporcionar aos alunos PAEE um processo de escolarização inclusivo.

Nesse sentido, denota-se que a proposta de uma escola inclusiva requer a alteração de um modelo tradicional do processo de ensino e aprendizagem, dando lugar a uma visão de educação que assegure o direito de aprender e se desenvolver a todos os alunos, com plena participação em todos os ambientes comuns de aprendizagem, com possibilidades de participar da melhor maneira possível da sociedade em que está inserido. Um direito social previsto pelas normatizações discutidas ao longo dessa seção do estudo, bem como destacada pela recente política pública apresentada sob a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência de julho de 2015b que estabelece:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015b, p.10-11).

De acordo com Santos (2016), ocorreu uma importante elevação quanto à matrícula de alunos PAEE nas escolas regulares brasileiras, apontada pelos dados do Censo da educação básica. No ano de 2003 houve o registro de 28.708 escolas com atendimento desses alunos, das quais 21.768 eram escolas de ensino regular e 6.940 escolas especializadas. Em 2015, 106.598 escolas regulares apresentaram matrículas de alunos PAEE, frente a 3.758 escolas

especiais, significando um crescimento de 390% no número de instituições escolares que efetivaram matrículas de alunos PAEE nas salas de aula comuns do ensino regular.

Esta realidade educacional apresenta um incontestável avanço ao que se refere à oferta de acesso às escolas, ao âmbito escolar, requerendo um considerável percurso para que seja aprimorado. Dessa forma, retomando a observação de Bueno (1999), citada anteriormente, no contexto educacional brasileiro ainda é necessário imprimir na elaboração de ações políticas, institucionais e educativas para garantir condições de busca do incremento da qualidade dos processos educativos, abarcando todos os envolvidos na escolarização dos alunos, para a efetivação do acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno para todos os alunos, consolidando-se uma Educação Escolar Inclusiva.

2.3 O Desenvolvimento e as Possibilidades da Escola em favor da aprendizagem do Aluno Público Alvo da Educação Especial

O desenvolvimento intelectual da criança, de acordo com os pressupostos teóricos de Vigotski, acontece prioritariamente pela interação com meio, com ambiente histórico-cultural ao qual ela está inserida, se constituindo na relação com o outro.

Para Vigotski (2007), a aprendizagem está intimamente ligada ao desenvolvimento, ela é fundamental para que se desenvolva no sujeito as características humanas compostas no percurso histórico, que não ocorrem de maneira natural. No entanto, o desenvolvimento integral da criança se dá de acordo com o aprendizado que lhe é oferecido pelo meio cultural, pelas interações com os sujeitos.

Nesta perspectiva, Saviani (2015) discute que a existência do homem, dada a falta da naturalidade, deve ser construída pelos próprios homens, surgida do exercício de suas atividades. O homem carece aprender a ser homem, se formar e construir sua existência. Dessa forma, a produção do ser humano pode ser considerada também como a formação do homem, ou seja, um conjunto de ações educativas. O surgimento da educação está ligado à própria origem de ser humano. A produção da existência humana está relacionada com o desenvolvimento de maneiras e conteúdos que são validados de acordo com a experiência, em um legítimo processo de aprendizagem. Os fatores, cuja experiência desconsidera são afastados e aqueles considerados eficazes são repassados através do tempo para as gerações posteriores. Assim, o ser humano é resultado da educação.

Portanto, é pela **mediação** dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2015, p. 34).

As características humanas se constituem por meio de elementos gerados pelo percurso histórico e social do sujeito. Na sociedade contemporânea tais elementos, construídos formalmente, fazem parte da experiência humana, que implicam processos com rigor e sistemática estabelecidos para que possam ser apreendidos. “É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2015, p. 34-35).

Nesse sentido, ao se perceber o homem como um ser que obtém sua formação humana em um processo educativo baseado nas interações com o meio e com o próprio homem, e que este processo é significativamente sistematizado pela escola, não se pode considerar que um sujeito esteja fora do ambiente escolar. Portanto, toda criança, deve ter garantido o direito de se desenvolver participando dos processos educativos proporcionados pela instituição escolar.

Mediante o contexto, de fundamental relevância das interações sociais para o desenvolvimento humano, constata-se a urgência para a formação das gerações humanas, que aconteça a inclusão das crianças do PAEE em ambientes escolares comuns, capazes de oferecer condições para a superação das dificuldades, haja vista que para Vigotski (1997) a deficiência não pode ser tomada apenas pelos aspectos biológicos, mas também relacionada às consequências psicossociais da deficiência.

O presente estudo apresenta em sua base a teoria de Vigotski quanto à defectologia e a criança anormal, termos utilizados no início do século XX, de quando data as produções do autor que seriam equivalentes, na atualidade às denominações deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente (VIGOTSKI, 2011). Segundo Bueno (2004), as mudanças de terminologia estão comumente relacionadas a condições históricas, sociais e materiais de uma época determinada. Assim ao longo dessa pesquisa o termo utilizado com maior frequência corresponde a “público alvo da educação especial”, como explicitado anteriormente.

Entre as valiosas contribuições de Vigotski para o âmbito educacional, é possível destacar a atualidade de suas análises e posicionamentos teóricos, junto àquelas que se referem ao contexto da educação e do desenvolvimento da criança com deficiência. Para ele,

qualquer deficiência é primeiramente uma questão social, rompendo-se com os aspectos biológicos arraigados à psicologia, dando espaço para a discussão relacionada à psicologia humana, social.

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes socialmente e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. [...] Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos no “zlotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem. (Vigotski, apud PRESTES, 2010, p. 191).

Vigotski (1997) apresenta em suas perspectivas questões da diversidade humana. Para ele, deve se superar qualquer percepção da pessoa com deficiência em relação ao que se pressupõe como normalidade. Assim como uma criança dita normal, apresenta em seu percurso de desenvolvimento, aspectos específicos quantitativos, uma organização particular do organismo, a criança PAEE demonstra peculiaridades em cada uma das etapas de seu desenvolvimento qualitativo. O desenvolvimento da pessoa PAEE segue as mesmas regras das pessoas consideradas normais, apresentando apenas, uma organização diferente.

Dessa forma, o autor apresenta distintamente a deficiência primária, como aquela relacionada às questões biológicas e a deficiência secundária, ligada aos fatores psicossociais da deficiência. No caso da deficiência secundária, as consequências são decorrentes do meio social, reforçam e validam o próprio defeito. Nesta situação não há fator algum que desassocie o biológico do social.

Vigotski (2011), afirma que toda a organização do comportamento cultural humano está adequada a uma estrutura física e psicológica normal do sujeito. “Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Mediante esta perceptiva, se percebe que a deficiência secundária, isto é, os obstáculos sociais são determinados pelas formas culturais do comportamento, por imposições de padrões de normalidade no campo atitudinal, físico e educacional, limitando a participação social das pessoas PAEE.

Nuernberg (2008) destaca a posição de Vigotski quanto a esta realidade de total desconsideração à diversidade humana:

Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e retificadora da condição psíquica dessas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem. (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Na contramão dessa ideia excludente, surge a necessidade imediata de que a sociedade contorne a deficiência secundária e percorra os caminhos direcionados pelos estudos de Vigotski quanto às possibilidades de aprender, se desenvolver e atuar em sociedade, claramente apresentadas pelas pessoas com deficiência. Caminhos, de uma efetiva inclusão.

Em especial, a escola, enquanto responsável pelo processo educacional, formando o homem de acordo com a cultura determinada pela sociedade em que vive, é um ambiente, no qual a diversidade humana deve estar presente, em todos os seus fundamentos enquanto uma instituição que visa garantir educação de qualidade a todos os alunos.

Em um contexto educacional inclusivo, torna-se relevante para o processo de ensino e aprendizagem que o professor se volte para a elucidação de Vigotski (2011), quanto às vias indiretas percorridas pela criança para se desenvolver quando os caminhos diretos estão impedidos. Os caminhos indiretos, muito frequentemente, deixam de ser notados, pois em todo contexto histórico, o comportamento cultural dos adultos oferece às crianças, caminhos indiretos para seu desenvolvimento. Para melhor entendê-los, pode-se fazer referência à situação de aprendizagem de uma criança em tenra idade, na tarefa de calcular, 4 mais 3. Situação em que o caminho direto, de cálculo mental, de resposta imediata, para o resultado está impedido, pois a criança ainda não apresenta condições de executar a tarefa diretamente. Assim, a criança utiliza-se, por exemplo, dos dedos, contando 4 e depois 3 na sequência para obter a resposta. Nesse caso ao utilizar-se dos dedos como um instrumento, um recurso externo, do meio, a criança percorreu um caminho indireto para seu desenvolvimento.

Mediante este contexto é possível que o professor comece...

[...] a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Ao se pensar no campo da educação da criança PAEE é importante elucidar que não acontece uma passagem simples, cômoda, das formas naturais do comportamento para as formas sociais. O desenvolvimento da criança com especificidades em seu desenvolvimento ocorre fundamentalmente pela presença de caminhos indiretos que permeiam as formas culturais de comportamento. As vias alternativas de desenvolvimento diante da deficiência possibilitam a compensação social das limitações orgânicas ligadas à deficiência. (VIGOTSKI, 2011)

[...] o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao 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. (VIGOTSKI, 2011, p.869).

Dainez e Smolka (2014) abordam os estudos de Vigotski sobre a “compensação” e discutem a elaboração do termo. As autoras chamam a atenção para a qualificação do termo com o uso da expressão “social”, que ressalta as perspectivas de desvincular as questões da deficiência inteiramente relacionada ao campo biológico, atrelando-a como uma problemática educacional com enfoque nos processos sociais de desenvolvimento. A compensação social é apresentada por Vigotski como uma metodologia educacional social, que parte do pressuposto da inserção da pessoa com deficiência no exercício, na vida do trabalho, participando de distintos ambientes de atividades cotidianas da sociedade. Nesse caso, a compensação social “[...] a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica.” (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Nesse sentido, é possível compreender a contraposição de Vigotski a um processo de ensino ancorado no defeito orgânico. O autor aponta para a validação de um processo educativo direcionado para as possibilidades de desenvolvimento das “[...] funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho

de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo)” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097).

De fato, junto à deficiência está um conjunto de possibilidades para superá-la. Por esta razão, pelo viés das considerações de Vigotski, incide sobre a educação, a tarefa de proporcionar um processo ensino e aprendizagem capaz de gerar oportunidades, criando caminhos alternativos para que a compensação social da deficiência ocorra efetivamente, de maneira planejada e objetiva e favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno PAEE, e com a apropriação das questões culturais primordiais possa ser incluído no cotidiano da sociedade.

Vigotski (2011) explicita o caminho que a educação deve percorrer criando tais oportunidades, pois apenas com seu esforço, dependendo do seu desenvolvimento natural, a criança PAEE não se apropriará de conhecimentos fundamentais para seu convívio social. Nessa medida, a educação desponta como um auxílio, criando técnicas para oferecer formas culturais de desenvolvimento psicológico e fisiológico desse aluno. Realidade que Vigotski contextualiza evidenciando técnicas educacionais para a aprendizagem da fala pela criança surda e do sistema de escrita pela criança cega:

Assim, no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil - o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, [...] do mesmo modo, no caso dos surdos-mudos, a dactilologia (ou alfabeto manual) permite substituir por signos visuais, por diversas posições das mãos, os signos sonoros do nosso alfabeto e compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos. (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Mesmo com técnicas claras, criadas há décadas para promover a superação dos aspectos biológicos ligados ao aluno com deficiência, na maior parte das salas de aula tais recursos, primordiais, não são empregados pelo docente, seja por falta de conhecimento, formação, e até falta dos instrumentos necessários como a máquina de escrever em Braille.

No entanto, por meio das técnicas elaboradas pela educação, fica clara a demonstração de que o desenvolvimento cultural do comportamento não está ligado, basicamente, a alguma função do organismo. A linguagem verbal não está diretamente relacionada ao sistema fonador, pois há a possibilidade de se utilizar outra estrutura de símbolos para se ter a comunicação, bem como a linguagem escrita pode utilizar a alternativa do recurso tátil, no lugar do visual. (VIGOTSKI, 2011).

Ainda, aponta Vigotski (2011), que esta apreensão sobre as peculiaridades do desenvolvimento do sujeito com PAEE ocorre de forma obscura pela sociedade, é necessário perceber a grandeza dos feitos que a educação é capaz de realizar junto às possibilidades de aprender desses alunos.

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue incutir na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras. O importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso. (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

É possível notar que a maior parte da sociedade, imbuída de preconceitos, por normas estabelecidas, de modelo de saúde, de aparência física, de inteligência, não é capaz de perceber os caminhos alternativos e as possibilidades do aluno PAEE, quanto à aquisição das formas culturais, para o alcance dos mesmos fins educacionais das pessoas consideradas normais.

O percurso do desenvolvimento cultural da criança admite a seguinte afirmação: “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.” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

O professor que apresenta em sua concepção os aspectos prospectivos da teoria vigotskiana, não como um conjunto de receitas, mas compreendendo suas verdadeiras implicações e percebe que a deficiência não é apenas uma carência, mas também uma potência que envolve o desenvolvimento da criança permite a abertura de um leque de possibilidades para o processo de aprendizagem. Durante o processo de ensino e aprendizagem, imerso na interação professor-aluno, aluno e seus pares e aluno e o meio, é possível viabilizar uma série de ações educativas que conduzirá o aluno a atingir a aprendizagem e desenvolvimento que possibilite novas formas de sua atuação no meio social.

Os princípios da teoria de Vigotski discutidos até este momento do estudo, não podem ser desassociados das perspectivas apresentadas por ele, quanto ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O conceito do autor “[...] mais discutido e

operacionalizado em pesquisas conduzidas em contextos escolares foi pensado, com base no conceito de dialética do materialismo histórico marxiano, para dar conta da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.” (MAGALHÃES, 2009, p. 03).

Nesse sentido...

É necessária uma teoria da aprendizagem que possa explicar como se desenvolvem as capacidades intelectuais. Se o ensino não é visto como um fim em si mesmo, então uma teoria sobre a relação entre o ensino de um determinado conteúdo escolar e suas consequências para o desenvolvimento psicológico se faz também necessária. Este último problema foi a principal tensão que levou Vigotski a desenvolver seu conhecido conceito de *zona de desenvolvimento próximo*, o qual focaliza a relação entre ensino e desenvolvimento [...] (CHAIKLIN, 2011, p. 02).

Por fim, Vigotski elucidou: “Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007, p. 95).

Para o autor, o aprendizado e o nível de desenvolvimento da criança devem estar relacionados de alguma forma, fato devidamente estabelecido por estudos empíricos. Assim, não se pode restringir-se a níveis de desenvolvimento para se desvendar as ligações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem. Mediante este contexto, se faz essencial determinar ao menos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro, denominado como nível de desenvolvimento real, que consiste no nível de desenvolvimento das funções cognitivas da criança, que se constituíram como consequência de determinadas etapas de desenvolvimento já concluídas. Aquele estado em que a criança é capaz de resolver problemas sozinha, já domina uma determinada questão, possui autonomia sobre o fazer. O segundo é o nível de desenvolvimento das possibilidades, determinado pelo o que a criança é capaz de realizar com a orientação do professor ou de um colega, isto é, um par mais experiente. A distância entre estes dois níveis é denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal. (VIGOTSKI, 2007).

Nesse contexto, exercer a prática educativa, tomando como aspecto relevante a ZDP, exige do professor intervenções pontuais, junto ao processo de aprendizagem do aluno oferecendo-lhe apoio e recursos para que alcance um desenvolvimento mais elevado do que apresenta sem ajuda, uma vez que a aprendizagem devidamente organizada, resulta em desenvolvimento.

Vigotski (2007), afirma que para se entender inteiramente o conceito de ZDP, faz-se necessário considerar a função da imitação no processo de aprendizagem, pois uma criança será capaz de imitar, somente aquilo que se estabelece no seu nível de desenvolvimento. Ao apresentar uma dificuldade para resolver uma operação de adição, por exemplo, e o professor apresenta a resolução a ela, na lousa, poderá compreender a forma de solucionar rapidamente. No entanto, se o professor utilizar-se de matemática avançada, mesmo que imite o professor por diversas vezes não conseguirá entender a solução. Dessa maneira, de acordo com seu desenvolvimento, as crianças podem imitar diversas atitudes que ultrapassam suas potencialidades.

O autor enfatiza que em atividades em grupo, ou com auxílio do professor, por meio da imitação as crianças apresentam possibilidades de aprender a solucionar uma maior variedade de questões. Nesse sentido é importante ressaltar a afirmação de Vigotski de que “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; dessa sequência resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

A afirmação de Vigotski é capaz de causar uma importante provocação, considerando, uma vez que a aprendizagem não segue o desenvolvimento, este pode não acontecer. Segundo Prestes (2010), o autor se refere ao termo *obutchenie* que na língua portuguesa tem a palavra “instrução” como a tradução mais aproximada da expressão utilizada por ele na época por se referir a uma transmissão intencional do conhecimento, ação do professor e do aluno concomitantemente, ao passo que a palavra “aprendizagem” utilizada em muitos textos para traduzir o termo não confere este significado. Dessa forma, Vigotski não afirma que a instrução garante o desenvolvimento, mas que ao realizá-la em uma ação de colaboração de um adulto ou entre as próprias crianças, constrói-se possibilidades para o desenvolvimento “ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa” (PRESTES, 2010, p.188).

Para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, não seguindo o desenvolvimento como uma sombra [...]. Toda atividade é um processo na perspectiva de Vigotski. Mas quando se fala de aprendizagem, importa o resultado a que se chega. Por sua vez, *obutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 184-185).

É notório e de fundamental relevância se constatar que no cerne do caminho das possibilidades de aprendizagem - nesta nova perspectiva “instrução”- para o desenvolvimento do sujeito, diante do conceito da ZDP, encontra-se a mediação, termo frequentemente utilizado no âmbito escolar que necessita ser devidamente compreendido.

De acordo com Vigotski (2007), os seres humanos se relacionam com o mundo que os cerca de maneira mediada através de signos e ferramentas.

A função do instrumento é servir como um condutor da influencia humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VIGOTSKI, 2007, p. 55, grifo do autor).

No percurso cultural do homem, signos e ferramentas são criados atendendo um aspecto normal de desenvolvimento. Para elucidar o conceito de mediação, considerando a pessoa com deficiência, pode-se retomar a discussão acima sobre a construção de caminhos alternativos para o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência e os feitos da educação, com a criação do Braille e da Língua de Sinais. Em ambas as situações, o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência decorre da mediação por instrumentos externos, ferramentas, no caso do desenvolvimento da escrita o uso de um sistema tátil e da fala por meio de signos emitidos no ar pelas mãos.

Nesse contexto, por apresentar um desvio à normalidade instalado na deficiência, a criança não é capaz de se apropriar das formas culturais, necessariamente a atividade mediada requer maneiras peculiares, diferentes de chegar ao desenvolvimento cultural. Desse modo, a mediação por vias alternativas, que modificam o meio e ao mesmo tempo o próprio sujeito, oferece à criança com deficiência condições de realizar as mesmas condutas esperadas para as crianças consideradas normais, para atender a um objetivo educacional, como afirma Vigotski (2007):

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

Atuar como professor considerando a ZDP trata-se de conhecer o curso interno do desenvolvimento da criança e atuar como mediador entre o conhecimento e o as possibilidades do aluno PAEE em um movimento de colaboração.

Segundo Saviani (2015), a mediação é um ponto crucial da pedagogia histórico-crítica. Para esta vertente teórica, a educação é considerada como uma atividade mediadora no movimento interior da prática social. Prática esta, comum a docentes e alunos, ponto de início e de chegada da ação educativa. Desse contexto, decorre uma metodologia que parte da prática social onde ocorre a inserção do professor e do aluno, em interação, contudo, cada um em uma determinada posição. Situação que proporciona condições para que estabeleçam uma relação produtiva durante o entendimento e elaboração de caminhos para atender às demandas do processo de ensino e aprendizagem para atingir o desenvolvimento do aluno.

O autor considera que uma ação educativa eficaz junto aos alunos, exige do professor uma compreensão de toda a complexidade e diversidade que envolve a sociedade contemporânea, sua estrutura, suas mudanças, seu desenvolvimento, a fim de proporcionar o ensino que atenda às necessidades de cada aluno, capacitando-o para atuar e transformar a sociedade da qual nasceu, em favor de todos os sujeitos.

Nesse sentido, conhecer profundamente a sociedade atual, implica conhecer e as peculiaridades dos sujeitos que a constituem. O professor necessita reconhecer a diversidade que se encontra na sociedade, presente em seus alunos na sala de aula. Diversidade manifestada pelo aluno PAEE, aquele aluno real, concreto, que se apresenta como resultado das relações sociais que o cerca, com uma gama de especificidades que envolvem seu modo de aprender e de se desenvolver. Ao se deparar com o âmbito escolar este aluno se constituirá como ser humano, também por meio da relação que estabelecerá com a pessoa do professor no dia-a-dia da sala de aula e da prática educativa exercida por ele.

Segundo Saviani (2015), o percurso do desenvolvimento cultural da criança só é possível pela mediação do adulto, isto é, do professor:

Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. [...] O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar (SAVIANI, 2015, p. 40).

O objetivo do processo educativo é o avanço quanto ao desenvolvimento do aluno. Sendo assim, o aluno deve ser considerado em todos seus aspectos, especificidades, diferenças, como um sujeito que emite manifestações coerentes com sua condição e formação recebida pelo meio em que está inserido.

No contexto do processo de desenvolvimento é fundamental que os aspectos específicos da constituição infantil sejam considerados.

Para Wallon, o adulto ao analisar o desenvolvimento da criança, se depara inevitavelmente, utilizando como referência o seu próprio comportamento. Esta situação permite que se estabeleça a caracterização do comportamento infantil sob um conjunto de falhas e carências, o que torna opaco o entendimento de suas características específicas. O autor sugere que o desenvolvimento da criança seja analisado a partir da própria criança, na busca pela compreensão de cada uma de suas manifestações presentes no conjunto de suas potencialidades. (GALVÃO, 2002).

Mediante a proposta de Wallon quanto ao estudo da criança a partir de suas especificidades pode-se analisar esta relevância, retomando-se a afirmação realizada anteriormente por Vigotski, de se considerar os aspectos próprios das etapas do desenvolvimento da criança PAEE, nas quais, suas especificidades e possibilidades, devem estar desassociadas das características das pessoas consideradas normais.

Como pode se dar essa relação entre olhar e expressão sem que o parâmetro não seja a "perfeição" da ótica de pessoas ditas "normais"? De que maneira podemos olhar essa expressão sob o "olhar" de um portador de necessidades especiais? Qual a leitura que ele faz do mundo, de um mundo metaforicamente estético, com suas linhas, cores, formas, que cobra uma perfeição distante de suas reais possibilidades (NARDI, 2002, p. 221).

Dessa forma, a criança, seja ela do PAEE ou não, precisa ser considerada, respeitada em seu processo de desenvolvimento, no qual as interações sociais se despontam como palco principal para que atinja seus patamares mais elevados.

De acordo com Vigotski (2007), o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança é mediado pelas interações sociais, processo denominado, como internalização. Isto posto, as funções psicológicas se estabelecem em dois planos. Primeiramente no plano social e após no plano individual, ou seja, nas relações com outros sujeitos e depois psicologicamente, à medida que são internalizadas pela criança.

Uma vez que o desenvolvimento das funções superiores está ligado às interações sociais, indubitavelmente imersas em um conjunto de emoções e sentimentos, os estudos de Vigotski apontam que é impossível haver a dualidade entre intelecto e afeto, pois ambos estão interligados.

Mediante este contexto, Vigotski (1997) contrapõe-se aos estudos de Lewin que tomam o afeto como causa que acomoda todas as características do intelecto. Para o autor o pensamento e o afeto são considerados como uma unidade junto à consciência humana (VIGOTSKI, 1997).

Permeando as perspectivas quanto à criança PAEE, Vigotski (1997), discute a relação entre os processos afetivos e os intelectuais, evidenciando-os como uma unidade, não imóvel, mas em constante movimento, passando por transformações. Essas transformações das relações entre o intelecto e o afeto são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Na mesma perspectiva sócio-histórica, Wallon em consonância com os pressupostos teóricos de Vigotski, quanto ao desenvolvimento considera que o sujeito é um ser integral, isto é, seus domínios intelectual, afetivo e motor compõem a própria pessoa. Portanto, o desenvolvimento da criança não pode ser analisado de maneira fragmentada, considerando que os processos intelectuais e afetivos se relacionam. (GALVÃO 2002).

A teoria de desenvolvimento de Wallon é uma ferramenta capaz de oferecer condições para que o docente amplie sua compreensão quanto às capacidades do aluno frente ao processo de ensino e aprendizagem, bem como propiciar elementos que fomente a reflexão sobre como o ensino pode construir de forma intencional, condições para possibilitar esse processo, oferecendo a aprendizagem de novos valores, novas formas de pensar e agir (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Nesta medida, é necessário que ocorra um estudo da complexidade quanto à integração dos aspectos afetivo e intelectual e como ela incide junto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, haja vista que os estudos de Vigotski e Wallon apontam que não deve ocorrer a separação entre afeto e intelecto.

Dessa forma, do movimento constante entre os aspectos afetivo, intelectual e motor acontece o desenvolvimento humano, sempre em um cenário, no qual as interações com o outro estão em primeiro plano.

Na teoria psicogenética de Wallon, a construção do Eu depende essencialmente do Outro. Esta relação Eu-Outro é, ao mesmo tempo, de acolhimento e de oposição, e está sempre presente ao longo da vida, constituindo, assim, o mundo psíquico do indivíduo. Para Wallon, o homem é geneticamente social, ou seja, desde o seu nascimento necessita do Outro para se desenvolver e, dessa forma, humanizar-se (CALIL, 2007, p. 303).

Na interação eu-outro que se estabelece entre professor-aluno e aluno-aluno, encontra-se um conjunto de sentimentos e emoções que se constituem o sujeito, apresentando-se como manifestações de afeto.

De acordo com o Dicionário de Filosofia escrito por Abbagnano (2007), afeto se refere a um conjunto de demonstrações de bondade, gratidão, proteção, etc., sendo possível de considerar em sua totalidade, como contextos em que um sujeito revela preocupação ou cuida de outra pessoa ou em que esta pessoa corresponde de maneira positiva á preocupação e ao cuidado que recebeu. O autor ainda afirma que afeição pode ser definida filosoficamente como “[...] todo estado, condição ou qualidade que consiste em *sofrer uma ação* ou em ser influenciado ou modificado por ela.” (ABBAGNANO, 2007, p. 19).

Na ação de educar a *afetividade* é o pigmento que regula a intensidade e a profundidade das ações dos sujeitos no processo educativo. Ela dá o brilho à relação pedagógica, desencadeando o convívio da razão com a emoção num movimento com vida, do interior para o exterior do ser e vice-versa (RANGHETTI, 2002, p. 89).

Nesse sentido, os estudos de Tassoni e Leite (2013) revelam que as diferentes práticas educativas exercem influência sobre a relação dos alunos com os objetos de conhecimento. Enfatiza-se a qualidade da ação educativa, e em decorrência a mediação docente. Chama-se a atenção sobre, como a maneira de atuar, de explicar e a postura do professor causam interferência na relação estabelecida pelo aluno junto aos objetos de conhecimento.

Mediante esta perspectiva, Freire (1996), revela o afeto como uma responsabilidade assumida pelo docente no ato de ensinar seus alunos:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 159).

No ambiente escolar, onde as relações sociais são predominantes, especialmente a relação professor e aluno, a maneira como o professor interage e propõe a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento está impregnada de afetividade. Da qualidade dessas relações podem surgir aprendizagens significativas ou não.

Nesse contexto, o docente necessita remeter-se ao processo de ensino e aprendizagem mergulhado em aspectos afetivos que referem-se, não apenas à expressão corporal, o abraçar, o beijar, o carinho, muito menos à questões de pena pela condição orgânica apresentada pelo aluno PAEE. Os aspectos afetivos envolvem a ação docente, uma intencionalidade efetiva, permeada pela consciência de que o aluno PAEE possui potencialidades e não faltas e pela capacidade de considerar a unidade entre o afeto e a cognição, estabelecendo um forte vínculo entre o professor, aluno e o conhecimento para que o aluno alcance patamares de desenvolvimento cada vez mais elevados.

Mediante a realidade apontada, de que a criança deve ser exposta a situações de aprendizagem e se desenvolve na relação mediada com o meio, com o outro, a educação voltada às perspectivas inclusivas, como um espaço dinâmico e vivo, permeados de privilegiadas interações que podem promover o desenvolvimento da criança, deve aprofundar-se em estudo para percorrer caminhos que sejam capazes de elaborar ações, estratégias, procedimentos sistematizados e reflexões que estabeleçam reais condições para que o aluno PAEE na sala de aula comum construa seu conhecimento e se desenvolva plenamente.

Nessa medida, com o desenvolvimento integral de suas capacidades emocionais, físicas, afetivas, intelectuais e de interação social é possível atuar na sociedade em que vive e corresponder às suas demandas.

2.4 Tornando-se Professor

No processo de busca pela qualidade da educação é relevante conhecer o percurso que os professores realizam para se constituir, para aprender e formar seus saberes, estabelecendo as características do seu desenvolvimento e da sua profissionalização, pois “[...] é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola.” (TARDIF, 2014, p.228). Dessa forma, desenvolver o interesse por este percurso docente se torna uma tentativa de “[...] penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se

realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais.” (TARDIF, 2014, p.228).

A sociedade encontra-se a cada dia, frente a avanços tecnológicos e científicos, envolvida pela necessidade de adquirir cada vez mais saberes, aspecto que pode identificá-la como uma sociedade do conhecimento. Nessa dinâmica, o professor, no seio da escola é um sujeito importante, na medida em que o objetivo de sua profissão é oferecer um processo de ensino e aprendizagem que oportunize e garanta o desenvolvimento dos alunos para atuarem nessa sociedade.

Marcelo (2009a) chama a atenção para o volume de estudo que aponta que o nível de qualificação dos professores e a maneira como exercem o ensino são aspectos fundamentais para elucidar os resultados apresentados pelos alunos. Dessa forma, para garantir o direito de aprender aos alunos “exige-se dos professores um esforço redobrado de confiança, compromisso e motivação” (MARCELO, 2009a, p. 8).

Nesse sentido é imprescindível considerar, como discuti Garcia (1999), que os professores devido a sua profissão envolvem-se em situações formais e informais de aprendizagem. Faz-se relevante atentar-se a esta questão ao passo que:

Reconhecer que os professores são sujeito que aprendem em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino, a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores (Tiezzi, apud GARCIA, 1999, p.50).

Gatti (2009), afirma que em qualquer processo educativo, o professor é fundamental e insubstituível...

[...] pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas (GATTI, 2009, p. 91).

Ao se voltar os pensamentos sobre as questões quanto à sociedade que se deseja, que escola é capaz de atender às demandas dessa sociedade e que professores devem constituir-se para nela atuar, percebe-se que o quadro que se apresenta, no âmbito nacional, referente à formação de professores é frustrante ao tentar alinhar a teoria à prática e promover a profissionalização docente.

De acordo com Gatti (2009), a estrutura formativa para a docência, seus conteúdos e as didáticas, se apresentam como um grande desafio para as políticas públicas. A organização estrutural e o currículo desenvolvido pelos cursos de licenciatura, incluindo os de Pedagogia, não demonstram novas propostas e avanços que ofereçam condições ao licenciando de enfrentar a fase inicial da carreira com um alicerce adequado de conhecimento, seja ele ligado às disciplinas, contextos sócios-educacionais e às possibilidades de práticas em seus embasamentos e técnicas.

A autora discute que mudar o rumo de um percurso formador inadequado não é simples, consiste em um processo para algumas décadas de investimento e trabalho. Ainda não há avanços na formação dos próprios formadores de professores, pautadas em requisições mais claras, referentes às suas habilidades e competências, direcionadas ao domínio de saberes teóricos e práticos, que os possibilitem oferecer condições para que os licenciandos sejam capazes de lidar com a realidade do processo educativo junto aos alunos. Nesse sentido, Morgado (2011), considera que:

Relativamente à *formação inicial*, entendida como uma etapa precedente à entrada na profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, constata-se que esta tem sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente. (MORGADO, 2011, p. 802).

A formação inicial deve favorecer o fortalecimento dos primeiros anos da profissão docente, nos quais se manifestam as primeiras dificuldades, com inúmeros aspectos do dia-a-dia da sala de aula e com os problemas a serem ultrapassados.

Para Huberman (1992), a importante fase de entrada na carreira correspondente aos dois a três primeiros anos de início de ensino, envolvendo enfrentamento das situações cotidianas da sala de aula. Ressalta-se a descoberta entre o real e o ideal da rotina do processo educativo, as questões pedagógicas, as dificuldades na relação com os alunos, com os recursos pedagógicos, com o planejamento, com todas as regras da instituição escolar.

No entanto, no contexto geral de formação é possível perceber que esta entrada para a profissão do ensino continua a ser apontada como deficitária ao se tratar de realmente atender aos aspectos mínimos para formação inicial do professor, como ressalta Imbernón (2009):

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe. (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

De acordo com Nóvoa (2017), na formação de professores, para além da dicotomia entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico, faz-se fundamental promover o conhecimento da profissão docente, ou seja, “a capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ela falar [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Nesse sentido...

[...] a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, *aprender a sentir como professor*. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor. (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Um trabalho que envolva a parceria é compreendido como capaz de definir os caminhos de formação dos professores, mediante suas capacidades para a aprendizagem e suas qualidades democráticas. O espaço de formação gerado pelas universidades são indiscutivelmente insubstituíveis, no entanto o trabalho deve ser ampliado e complementado com ações desenvolvidas diretamente nas escolas, sob as perspectivas docentes e dividida responsabilidade entre os professores universitários e os professores da educação básica que dela fazem parte. Desse modo, não há possibilidade de formar professores com a ausência de outros docentes, bem como sem a experiência das instituições de ensino. (NÓVOA, 2017).

A formação dos professores é amplamente discutida no universo acadêmico, mas nota-se que esta importante questão para a profissionalização docente é desenvolvida, a contento, por poucas instituições de ensino, longe de atingir a maioria de licenciandos. Instituições estas, que comprometidas com a formação do professor oferecem oportunidades, de inseridos em um contexto formativo que relacione os conhecimentos científicos, pedagógicos e da experiência profissional, possam constituir saberes frente ao desafio inicial de lidar com o cotidiano educativo da escola e da sala de aula.

Mediante esse contexto quanto à formação docente é relevante perceber que na realidade atual, a questão da diversidade presente na rotina escolar, em especial, a dos alunos PAEE frequentando as salas de aula comuns é uma discussão ainda pouco permeada pelos

currículos das universidades. Esta situação compõe mais uma lacuna na constituição da profissionalidade docente, uma vez que a presença em sala de aula do aluno com especificidades em seu desenvolvimento é uma realidade encontrada pelo professor que exige o conhecimento e a experiência docente para oferecer também a este aluno um processo de ensino e aprendizagem que promova seu desenvolvimento.

Frente a esse desafio de se proporcionar ao futuro professor um corpo de conhecimentos educacionais que lhe proporcione condições para desenvolver capacidades ligadas à prática educativa e a gestão do ensino a legislação por meio da Deliberação CEE N° 154/2017, aponta como parte essencial desses saberes, as informações sobre marcos legais, conceitos fundamentais, propostas e projetos curriculares de inclusão escolar para o atendimento de alunos PAEE e para além desses temas já presentes na legislação brasileira, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ressaltam a importância de se introduzir na formação inicial docente questões que propiciem o ensino colaborativo ou coensino visando o desenvolvimento de práticas educativas que sejam capazes de efetivar a inclusão escolar.

Especificamente no tocante à formação de professores, a proposta de coensino implica em introduzir na formação inicial disciplinas que favoreçam a construção de uma cultura colaborativa na escola, tal como aquelas embutidas na ideia de gestão democrática. No caso da formação inicial do professor do 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 (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 66).

Depois do percurso pela fase de início da carreira, se encontra a fase de estabilização. Huberman (1992) define a estabilização como a fase de consolidação da escolha pela profissão docente, correspondendo a um período entre 8 a 10 anos no mínimo. Nesta etapa, os professores se reconhecem como profissionais de ensino, ao mesmo tempo em que são reconhecidos pelo olhar de outras pessoas, concedendo-lhes um sentimento de pertencimento ao grupo profissional docente. Demonstrando situar melhor os objetivos almejados em médio prazo e maior desenvoltura frente às situações inesperadas ou complicadas, o docente segue na busca de firmar e aperfeiçoar seus saberes constituídos como base no seio de sua turma.

Segundo Nóvoa (2017), esta fase deve seguir abalizada por um empenho de atualizar-se permanentemente. É autêntico que ocorra programas de formação continuadas que venham ao encontro de prover condições de ultrapassar as faltas deixadas pela formação inicial ou no intuito de oferecer especializações ou pós-graduações em áreas diversas.

No entanto, o contexto da formação continuada tem sido permeado pela imposição de políticas e programas que encaram o contexto da formação como uma contrapartida obrigatória e um aspecto pontual para o progresso na carreira, no lugar de uma visão de possibilitar o desenvolvimento profissional e como oportunidade de modificar as práticas curriculares e a forma de exercício docente na rotina das instituições escolares. (MORGADO, 2011).

Na contramão dessa realidade, a formação continuada defendida por Nóvoa “[...] desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente.” (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Nesse ponto da discussão é possível refletir sobre os espaços de formação coletiva existentes na maioria das instituições escolares, denominados como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momento previsto para ocorrer semanalmente, de acordo com os aspectos legais. Nesse momento, deveria se refletir, analisar, estudar, planejar a realidade escolar, estabelecendo caminhos e consolidando uma sistemática de registro na busca de soluções de problemas do cotidiano da sala de aula e assim proporcionar uma formação aos professores, para atender da melhor maneira possível às necessidades educacionais da escola.

No entanto, os estudos que apontam constantemente as lacunas na formação de professores, demonstram que este momento de trabalho, ainda é pouco utilizado para promover esta fundamental formação no âmbito das instituições escolares.

Shulman (2014) revela o quanto dos saberes docentes se perdem por não acontecer uma sistemática de discussão e registro entre o próprio corpo docente.

Uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros [...] o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática. (SHULMAN, 2014, p. 212).

De acordo com Nóvoa (2017), a formação continuada de professores deve oferecer possibilidades para que se estabeleça um novo e reconfigurado trabalho pedagógico, no âmbito individual e coletivo. Para tanto, é necessário que os professores percorram caminhos de estudos sobre as realidades escolares e o trabalho docente, em uma dinâmica de pesquisa no interior do contexto escolar, ou seja, no interior da profissão. Reflexão profissional, realizada pelo professor, com base na análise do próprio exercício da sistemática do trabalho,

feita em colaboração com os pares da instituição escolar. O processo de desenvolvimento profissional dos professores está vinculado a este empenho de estudo, que deve ser o aspecto principal de organização da formação continuada.

Nesta perspectiva, Morgado (2011) afirma que a formação continuada:

[...] é um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho. (MORGADO, 2011, p. 803).

Conforme Garcia (1999), um dos princípios de aprendizagem a ser considerado junto ao processo de desenvolvimento do professor é gerar conhecimento a partir de seu cotidiano e refletindo sobre suas experiências. Outro princípio se encontra na motivação pela busca do conhecimento, na medida em que se confirma que a aprendizagem significativa está ligada ao gosto em aprender e interesse em se desenvolver.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento dos professores para Garcia (1999), envolve as experiências com os alunos, seus pares, com sua própria percepção e motivação para aprender.

De fato a aprendizagem significativa ocorre a partir da necessidade e do problema percebido pelo próprio professor em sua experiência cotidiana, ou seja, em sua prática docente que deve ser levada em conta ao se pensar na formação desse profissional, cuja essência do trabalho se constitui em oferecer um ensino que permita a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, como afirma Nóvoa: “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.” (NÓVOA, 2009, p. 12).

Para Morgado (2011), o ato de ensinar é um elemento crucial na prática docente, entendendo-se por ensinar como a ação de fazer com que o sujeito aprenda o conhecimento que lhe é disponibilizado. Nesse contexto, compreende-se a figura do professor como um profissional capaz de mediar o saber e a capacidade do aluno, sendo esta uma capacidade que o caracteriza como um profissional do ensino, compondo sua profissionalidade docente.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é definido por Shulman (2014), como a categoria de base do conhecimento docente e a que marca a distinção entre a compreensão de um profissional especialista em conteúdo daquela de um professor.

Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Mediante a perspectiva de uma sociedade em busca do saber e o papel fundamental do professor nesse contexto, é importante retomar a referência de que a profissão docente sempre foi considerada como a “profissão do conhecimento” (MARCELO, 2009a, p. 8).

De acordo com Marcelo (2009a), o conhecimento é um fator que valida a profissão docente e o exercício da profissão se baseia no compromisso de modificá-lo para que se torne aprendizagem significativa para os alunos. Comprometer-se com esta ação continuamente, envolve o reconhecimento do professor quanto à primordial necessidade de expandir, aprofundar e aprimorar sua capacidade profissional e pessoal.

Dessa forma, para atender a demanda de oferecer um ensino que garanta a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, ou seja, um ensino que envolve a melhoria de sua qualidade na perspectiva da educação inclusiva, o professor necessita mergulhar na busca para aprender sempre e se desenvolver profissionalmente, sendo efetivamente protagonista na construção de uma nova prática educativa.

Nessa perspectiva, Zabala (1998) aponta que o processo de ensino e aprendizagem ocorre sob a intervenção de variáveis que se inter-relacionam: as relações interativas; a organização dos conteúdos; os materiais curriculares e os recursos didáticos; a organização social da aula; o tempo e o espaço e a avaliação. Assim nota-se a complexidade que abarca a prática educativa.

Nesse sentido, Tardif (2014), aponta que o professor como sujeito do conhecimento, realiza sua prática de acordo com o significado que ele próprio atribui a ela, um sujeito que detém o conhecimento e um saber-fazer provenientes da atividade que exerce especificamente ligados ao seu trabalho. Portanto, a prática docente “[...] não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.” (TARDIF, 2014, p.234).

A prática educativa se constitui permeada por diversos saberes presentes na vida pessoal e profissional do professor, que se formam imersos de subjetividade. Para Tardif (2014), a subjetividade do professor é percebida de forma ampliada envolvendo o contexto de vida do professor, seus sentimento, vivências familiares, tudo o que acredita e valoriza. O

autor revela a diversidade dos saberes profissionais dos professores, explicitando algumas constatações que caracterizam os saberes como: saberes temporais, saberes plurais e heterogêneos, saberes personalizados e situados e saberes com marcas do ser humano.

A profissão docente é fundamentalmente voltada à formação para o outro, uma profissão do humano, que envolve os saberes docentes e a maneira de constituir e comunicar esses saberes, de acordo com as crenças e concepções estabelecidas pela pessoa do professor.

No trabalho docente, envolto pelas relações com os alunos, com os pares, com todos os membros da comunidade escolar, o professor constitui seus saberes, se desenvolve, se transforma como pessoa e profissional. Contexto pontualmente elucidado por Tardif e Lessard (2005):

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28-29).

Existe um percurso da educação, no sentido de melhor compreender o ensino como profissão do humano e das interações, revelando que os professores devem estar disponíveis para um trabalho voltado para si próprios, para reflexão e análise sobre o que permeia sua constituição profissional e pessoal, sua identidade docente. O contexto apresentado pela diversidade de alunos presente na sala de aula, que apresentam novas realidades sociais e culturais, despertam a atenção para o aspecto humano e relacional do processo de ensino nesse desafio cotidiano encarado pelo professor (NÓVOA, 2009). Assim, de acordo com a qualidade que se estabelece na relação professor-aluno faz com que o professor se coloque inteiramente como pessoa.

Desse modo, a relação estabelecida entre o professor e o aluno com PAEE, de acordo com a concepção docente referente a este aluno, permite que essa transformação, influenciada pela prática educativa com intencionalidade, promova um processo de ensino e aprendizagem adequado às necessidades de cada estudante, favorecendo sua participação plena nas propostas escolares e no cotidiano da sociedade.

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser*

professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2009, p. 16).

Permeando esta trajetória complexa de formação inicial, continuada, de estudos, motivação pessoal, de relações com o outro e transformações, o professor segue se constituindo, formando seus diferentes saberes, aprendendo a ser professor e em um movimento contínuo estabelece seu desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009a) verifica que definições atuais apontam que o desenvolvimento profissional docente acontece de maneira processual, podendo ser individual ou coletivo, uma vez que ocorra, nas circunstâncias do âmbito escolar, contribuindo com a evolução das competências profissionais, com base em diferentes experiências educativas formais e informais.

O autor revela algumas características quanto ao desenvolvimento profissional do professor que chamam a atenção para alguns aspectos fundamentais no processo de se tornar professor: 1. O professor aprende na atividade e processos do seu trabalho; 2. Trata-se de um processo de aprendizagem a longo prazo, no qual a relação das novas experiências com os saberes já constituídos contribui de forma significativa; 3. Processo que acontece de forma eficaz ao considerar as práticas de sala de aula em situações de formação; 4. Está ligado ao movimento de transformação da cultura escolar; 5. O docente é considerado como um sujeito que domina o conhecimento profissional e de acordo com a reflexão quanto sua experiência adquire novos saberes e novas ações educativas; 6. É um processo que envolve colaboração; 7. É adaptável de acordo com as necessidades educacionais de cada instituição escolar. (MARCELO, 2009a).

É possível perceber que ao identificar a constituição do profissional do ensino, relacionada a processos de desenvolvimento que envolve conhecimento científico, cultural, relações, motivação e busca constante de saberes, coloca-se o tempo como um fator de grande relevância para esta exigente construção profissional. O tempo de observação das práticas educativas enquanto aluno, da aquisição de conhecimentos básicos, de competências, de relações interpessoais e de experiência com o trabalho docente influencia de forma significativa no desenvolvimento, profissionalização e na formação de uma identidade profissional docente vista, não como algo que “se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida.” (MARCELO, 2009a, p. 12). Fator tempo, elucidado por Tardif e Raymond ao considerarem que com o seu passar, o docente torna-se “aos seus próprios olhos e aos olhos

dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Segundo Gatti (2009), a profissionalização docente, que se estabelece na medida em que o professor se desenvolve, interfere na constituição de uma identidade profissional ao proporcionar o domínio da cultura, valores e ações educativas que compõem a profissão. Elementos que possibilitam que o professor se identifique frente a um determinado grupo profissional, ao se sentir pertencente a ele e nele se inserir.

Nesse sentido, Marcelo (2009a) considera:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. (MARCELO, 2009a, p. 11).

Como se pode notar tornar-se um profissional do ensino é impossível de ser considerada como uma tarefa simples, como uma profissão que se possa escolher por uma aptidão ou outra, por falta de opção, pelo valor acessível do curso, ou até mesmo como possível de ser executada por qualquer sujeito, com alguns poucos anos de estudo e algum interesse.

Nóvoa (2017) chama a atenção para a escolha da profissão ao afirmar que: “Entrar num curso de formação para uma profissão do humano, [...] não é a mesma coisa do que entrar para outro curso qualquer. É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente.” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Trata-se de uma profissão exigente, que solicita do ser humano que decide seguir essa trajetória, seu reconhecimento enquanto sujeito responsável pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento de centenas de outros seres humanos, que se comprometa desde o início e tenha a motivação por aprender e se desenvolver, como elemento fundamental durante todo o percurso, para oferecer o ensino de qualidade que todos os alunos têm o direito de receber.

Nesta perspectiva é possível perceber a complexidade da profissão docente e a relevância em compreender como ela se constitui para que cada instituição, cada pessoa responsável pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, bem como o próprio professor também responsável pela intensificação e desenvolvimento de seus

conhecimentos, possa promover uma lógica de formação profissional melhor fundamentada e adequada à realidade diversa que se apresenta em torno dos professores, atores competentes e sujeitos do conhecimento que compõem o cenário da educação.

3 METODOLOGIA

O método de pesquisa orienta o percurso que os estudos deverão percorrer ao longo da investigação para se alcançar os objetivos estabelecidos.

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que em sua totalidade, as ciências são caracterizadas pelo emprego de métodos científicos, no entanto não se pode considerar que todos os ramos de estudo que utilizam esses métodos são ciências. Assim, “[...] a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas *não há ciência sem o emprego de métodos científicos*” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83, grifo das autoras).

Na perspectiva das autoras, mediante um trabalho de pesquisa, a metodologia diz respeito ao percurso realizado pelo pesquisador na intenção de estabelecer e organizar o que será realizado durante a abordagem prática da realidade investigada, isto é, considera-se como a forma de proceder uma pesquisa científica, baseando-se nos referenciais teóricos que permitem fundamentar o estudo. Nesta medida, a metodologia assume uma função relevante, pois direciona o pesquisador de acordo com os critérios científicos e os pressupostos teóricos abarcados.

A presente pesquisa aborda temas acerca de práticas educativas inclusivas, das possibilidades dos alunos PAEE quando expostos às situações de aprendizagem, na perspectiva de discutir os fatores que contribuem para a construção de práticas educativas capazes de promoverem a inclusão escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um estudo exploratório e descritivo, por estar imerso na subjetividade presente no ambiente natural de onde se coletará os dados, tendo como base do estudo a prática educativa inclusiva do professor junto ao aluno PAEE e os fatores que colaboram para essa prática.

O estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa ao partir do pressuposto do estudo das relações do sujeito estabelecidas com o outro e com o meio sem a alteração intencional de variáveis e envolvido pela subjetividade.

De acordo com Flick (2009), na utilização dos métodos qualitativos a comunicação do pesquisador em campo é considerada como parte da construção do conhecimento, sendo a subjetividade do pesquisador e dos colaboradores do estudo encaradas como parte do processo de investigação. O autor aborda a relação da pesquisa qualitativa com o contexto cotidiano.

Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudos não são situações artificiais criadas em laboratórios, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. (FLICK, 2009, p.24).

Com base em seus objetivos a pesquisa é considerada como exploratória e explicativa. Exploratória, pois tem como objetivo inicial oferecer maior relação com o problema a ser investigado, estabelecendo proposições. Este tipo de estudo tem a intenção de oferecer ao pesquisador um campo maior de possibilidades, tornando o problema mais explícito, apresentando como objetivo central, a elaboração mais aprimorada das ideias. Uma pesquisa explicativa, por apresentar como ponto central a identificação dos fatores que contribuem para a ocorrência de determinados acontecimentos. Pode-se considerar que o conhecimento científico encontra-se assentado nos resultados apontados pelos estudos explicativos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

3.1 Os Contextos do Estudo

O estudo foi realizado em duas escolas vinculadas à rede de ensino municipal que oferecem o Ensino Fundamental de anos iniciais e finais, localizadas em um município do Vale do Paraíba, definidas em decorrência da seleção das professoras participantes, tratando-se do contexto onde exerciam sua docência.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município, estimada em 2017 é de 703.219 habitantes (BRASIL, 2017). Por meio de dados obtidos pelo Sistema de Administração Escolar 2017 (SISTAE) da Prefeitura, encontra-se sob a gestão pública municipal, uma estrutura de 47 unidades escolares de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), com 37.660 alunos matriculados, dentre os quais aproximadamente 590 referem-se ao público alvo da Educação Especial, especificamente cadastrados junto ao Atendimento Educacional Especializado. Desse total de alunos junto ao AEE, por volta de 280 correspondem aos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental no ano letivo de 2017 e aproximadamente 200 professores vinculados às salas de aula comuns, frequentadas por esses alunos.

Primando pela confidencialidade, a primeira escola onde esse estudo se realizou, será referenciada como EMEF1, inaugurada em agosto de 1986 e municipalizada em 27 de janeiro

de 2012, atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, correspondendo a alunos na faixa etária de 06 a 11 anos, em jornada integral ou parcial. Localizada na região sul do município, recebe alunos do bairro onde está alocada, das imediações e de bairros mais distantes. O quadro de professores, no ano letivo de 2017, era composto por 15 educadores da jornada regular, a maioria com vínculo efetivo junto à prefeitura municipal, sendo 1 professor especialista da Educação Especial e 11 profissionais da jornada ampliada, todos contratados pela gestão municipal, por prazo determinado. A equipe gestora contava com 05 membros: diretora, assistente de direção e três orientadoras de escola. O corpo discente era formado por aproximadamente 300 crianças, dividido em 10 classes com o número aproximado de 30 alunos. O público alvo da Educação Especial correspondia a 5 alunos. A unidade conta com o AEE, que ocorre na sala de recursos multifuncional. Para atender os discentes, a unidade escolar apresenta uma estrutura física disposta por alguns ambientes, utilizados pela jornada regular no período da manhã e jornada ampliada no período da tarde, de acordo com o quadro 3. Notou-se que a escola não possui adequações arquitetônicas fundamentais para o atendimento das especificidades dos alunos PAEE, dificultando a participação desses alunos nas atividades propostas, haja vista as salas de aula comuns, sala de leitura, sala de arte, refeitório de alunos estarem instaladas nos pisos superior e inferior, alocando-se, no piso térreo apenas os ambientes administrativos, banheiros, almoxarifados, pátio, cantina, quadras, consultório dentário, parque e sala de recursos.

Quadro 1 - Ambientes da EMEF 1

Ambiente	Número de ambientes
Sala de aula	10
Sala de arte	01
Sala de Recurso	01
Atendimento Educacional Especializado	01
Recuperação Intensiva	01
Almoxarifado Jornada Ampliada	01

Gabinete Odontológico	01
Depósito de Materiais	01
Almoxarifado de Materiais de Limpeza	01
Almoxarifado - Educação Física	01
Cantina	01
Cozinha	01
Refeitório	01
Pátio	01
Parque	01
Banheiro de Alunos Feminino	01*
Banheiro de Alunos Masculino	01*
Secretaria	01
Sala - Orientadores de Escola	01
Sala da Direção	01
Almoxarifado	03
Sala de HTC	01
Quadra Coberta.	01
Quadra Descoberta	01

Fonte: Elaborado pela autora

*Não há banheiros adaptados para alunos com deficiência

Inaugurada em 24 de março de 1990, a EMEF 2 está localizada também na região sul do município, mas em um bairro distante em relação à primeira escola, acolhendo a comunidade local e as proximidades. Oferece atendimento do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, organizando-se em jornada parcial, para alunos do 1º, 2º, 3º, e 9º anos e jornada parcial, com opção pela jornada integral, para 4º, 5º, 6º, 7º e 8º anos. No ano letivo de 2017, o corpo discente configura-se por aproximadamente 830 alunos, dentre os quais, 460 compunham os anos iniciais e 360 os anos finais, divididos em 14 e 12 salas de 30 alunos respectivamente. Frequentavam a escola, no ano da pesquisa, 14 alunos do público alvo da Educação Especial. A unidade conta com o AEE e uma sala de recursos multifuncional como ambiente específico para o atendimento. O quadro de professores era formado por 35

profissionais da jornada regular, a maioria efetiva da rede municipal, dentre eles 01 professora especialista da Educação Especial e 09 da jornada ampliada, a maioria com contrato de trabalho por prazo determinado. A gestão escolar era composta pela diretora, assistente de direção e três orientadoras de escola. A estrutura física para atender aos alunos, dispõe da maior parte dos ambientes (quadro 4) construídos no piso térreo, apenas o auditório encontra-se no andar superior e conta com um elevador possibilitar o acesso dos alunos PAEE junto às atividades propostas nesse ambiente da escola.

Quadro 2 - Ambientes da EMEF 2

Ambiente	Número de ambientes
Sala de aula	14
Ateliê	04
Sala de Recursos	01
Atendimento Psicopedagógico Institucional	01
Secretaria	01
Sala de HTC	02
Sala da Orientação	01
Sala da Direção	01
Sala de Leitura	01
Arquivo Geral	01
Almoxarifado	05
Depósito	01
Sala de Reunião	01
Sala de professores	01
Laboratório de Informática	01
Banheiro de Alunos feminino	02
Banheiro de Alunos masculino	02
Banheiro para Deficientes	01
Laboratório de Ciências	01
Oficina	01
Recuperação Intensiva	01

Gabinete odontológico	01
Cozinha	01
Cantina	01
Refeitório	01
Vestiário de alunos	02
Vestiário de professores	01
Quadra de esportes	02
Auditório	01
Camarim	01

Fonte: Elaborado pela autora

3.2 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), pelo envolvimento de seres humanos na etapa da coleta de dados, com a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos colaboradores da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo dentro de padrões éticos.

A aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP-UNITAU, segundo Parecer nº 2.28424 ocorreu em quinze de setembro de 2017.

Antes dos procedimentos de coleta de dados, foi exposto às equipes gestoras das escolas a autorização da Secretaria de Educação do Município para a realização do estudo, bem como apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras, que aceitaram participar do estudo, esclarecendo-as sobre a garantia do sigilo de sua identidade, estando assegurada, a qualquer tempo, a saída do presente estudo, se assim desejassem. Mediante a ciência das condições explicitadas, cada docente recebeu o Termo para a devida assinatura.

3.3 Critérios de Escolha e os Participantes da Pesquisa

A escolha das professoras que participaram desse estudo ocorreu com base nas recomendações das diretoras das escolas municipais envolvidas na pesquisa, que se comprometeram em indicar os professores, norteadas pelos critérios a seguir:

- professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- professor com aluno PAEE frequentando sua sala de aula no ano letivo de 2017;
- professor que apresentasse em suas práticas educativas perspectivas da educação inclusiva.

Dessa maneira, a pesquisadora realizou o contato com as diretoras de sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), localizadas no município envolvido no estudo, dois deles pessoalmente, em visita nas escolas e cinco por telefone. Os contatos foram realizados, até que se encontrassem dois professores participantes em cada instituição escolar. Estabeleceu-se o número de dois professores em cada escola para favorecer o aperfeiçoamento da aplicação do instrumento de observação, permitindo a investigação de mais de uma prática educativa docente em cada instituição, bem como a possibilidade de ampliação das horas de observação em cada sala de aula, com vistas a atender aos objetivos da pesquisa.

Durante os contatos, não houve a necessidade de apresentação pessoal da pesquisadora, pois era conhecida pelo grupo de diretores, por compô-lo, por um período significativo e ter se afastado da função pouco tempo antes do princípio do estudo. Dessa maneira, a conversa teve início com a apresentação do interesse pela pesquisa, para fins do curso de mestrado, do tema do referido estudo e da autorização da Secretaria de Educação do município para sua execução. Na sequência, indagou-se as diretoras sobre a presença nas escolas em que exerciam sua gestão, de dois professores que correspondessem aos critérios requeridos por essa investigação. De acordo com a concepção, expectativas e contexto educativo de cada diretora quanto ao tema “Inclusão Escolar” surgiram às devolutivas. Diretoras de quatro escolas relataram que havia apenas um professor que apresentava o perfil apontado ou a ausência deles, pois percebiam, a maioria desses professores que tinham alunos PAEE na sala de aula, delegava não apenas o apoio quanto as necessidades diárias de locomoção, higiene e alimentação, mas a responsabilidade quanto ao processo de ensino e aprendizagem quanto a esses alunos, aos estagiários do curso de Pedagogia, ocorrendo uma tímida intervenção dos docentes, resultando em pouco avanço na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

A diretora de uma das escolas, que foi contatada por telefone, relatou que percebia em sua escola algumas professoras com o perfil e que conversaria com a orientadora pedagógica

para realizar as indicações, após entraria em contato com a pesquisadora, mas o retorno não ocorreu.

Em duas escolas a realidade se apresentou de maneira diferente. Segundo o relato das diretoras havia quatro professoras, duas em cada unidade escolar, como se pretendia para a investigação, com um perfil diferenciado quanto à questão da inclusão escolar dos alunos com PAEE, pois demonstravam acolher esses alunos, os assumiam como alunos delas, como alunos da turma, acolhiam as famílias buscando parceria, havia interação e intervenção constante das professoras junto de todos os alunos. Apresentavam-se firmes, carinhosas, disponíveis, preparavam atividades para atender às necessidades de cada um, buscavam desenvolver a autonomia desses alunos, interviam para que os colegas incluíssem e ajudassem os alunos PAEE durante as propostas educativas. Proporcionavam um ambiente acolhedor e os alunos se sentiam felizes na sala de aula e na escola, relatavam os avanços dos alunos com emoção e sensibilidade, alunos PAEE que não entravam na sala de aula ou permaneciam um tempo reduzido passaram, a não só permanecer em sala, como a participar das atividades e avançarem na aprendizagem, realizavam um trabalho de parceria com a professora especialista de Educação Especial, se preocupavam com a aprendizagem dos alunos com PAEE. Professoras que mediante a experiência cotidiana e o tempo “se encontraram” no trabalho de inclusão escolar realizado junto aos alunos PAEE e professoras que em menos de um mês estabeleceram vínculo afetivo com os alunos.

Com base nos relatos das duas gestoras e em suas respectivas autorizações para a coleta de dados, as escolas e as professoras foram definidas. Uma das EMEFs foi a primeira a ser visitada e a outra, de acordo com o relatado anteriormente, sobre a busca cessar assim que se encontrassem quatro docentes colaboradores, foi a última EMEF, sendo contatada por telefone, recebendo a visita da pesquisadora posteriormente.

Na visita inicial às escolas, assim que a pesquisadora conversou com as diretoras, as mesmas se dirigiram até as professoras selecionadas para perguntar sobre o interesse de cada uma em participar da pesquisa. Segundo as gestoras, as docentes aceitaram prontamente, mesmo sem o objetivo de pesquisa ter sido elucidado completamente, para que a investigação ocorresse sem grandes alterações na realidade da sala de aula.

Nesse contexto, foram considerados como participantes desta pesquisa, quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, duas da EMEF 1 e duas na EMEF 2,

que no ano letivo de 2017 tinham entre um e dois alunos PAEE, frequentando suas salas de aula e que apresentaram em suas práticas cotidianas perspectivas da educação inclusiva.

As professoras participantes, bem como os alunos PAEE e os demais membros da escola envolvidos no estudo, por critérios éticos tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios, como forma de preservar sua identidade.

Segue no quadro 5 algumas características das professoras, cujos dados foram obtidos na reunião do grupo focal e com a verificação do PPP das escolas.

Quadro 3 - Perfil das professoras participantes – informações gerais

Professora	Escola	Idade	Número de Filhos	Tempo de Profissão	Vínculo Empregatício	Formação Inicial	Formação Continuada relacionada à Inclusão
Milena	EMEF 1	37	03	10 anos	Efetivo	Pedagogia	Pós-Educação Inclusiva
Tatiana	EMEF 1	48 anos	01	26 anos	Efetivo	Magistério/ Pedagogia/ Comunicação Social	-
Camila	EMEF 2	34 anos	0	9 anos	Prazo determinado	Pedagogia	-
Regina	EMEF 2	49 anos	02	26 anos	Efetivo	Magistério/ Licenciatura em Matemática	Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

As características dos alunos PAEE envolvidos no estudo (quadro 4), foram constituídas com base na coleta de dados, obtida por meio das fichas de prontuários, laudos médicos e dos PDIs referentes aos alunos.

Quadro 4 - Perfil dos alunos PAEE – informações gerais

Aluno	Professora	Escola	Turma	Idade	Especificidades quanto ao desenvolvimento
Marcos	Milena	EMEF 1	2º ano A	7 anos	Transtornos Globais do Desenvolvimento com traços de autismo
Felipe	Milena	EMEF 1	2º ano A	7 anos	Síndrome de Down
Rodrigo	Tatiana	EMEF 1	2º ano B	7 anos	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor caracterizado por distúrbio de comportamento com manias, rituais, dificuldade de localização e dificuldade de aprendizagem. Em investigação quanto aos Transtornos globais do desenvolvimento.
André	Regina	EMEF 2	3ª ano A	10 anos	Dificuldades quanto à coordenação motora (lado esquerdo)
Daniel	Camila	EMEF 2	4º ano C	9 anos	Transtorno do Espectro Autista
João	Camila	EMEF 2	4º ano C	10 anos	Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às informações fornecidas é relevante pontuar que a turma do 2ª ano A, da Professora Milena é representada por 30 alunos e entre eles encontram-se Marcos e Felipe, alunos que apresentam em seu perfil, especificidades distintas.

Marcos tem 7 anos de idade e frequenta a EMEF-1 desde o 1º ano do Ensino Fundamental. No ato da matrícula, a família afirmou que o aluno apresentava Autismo, parecer confirmado pelo laudo médico que declara transtornos globais do desenvolvimento com traços de Autismo, transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, atraso na linguagem e interação social. Segundo o PDI elaborado, Marcos interage pouco com os colegas e tem dificuldade na comunicação.

Felipe tem 7 anos, foi matriculado na EMEF-1 em agosto de 2017. Até a data da matrícula, frequentou o início do Ensino Fundamental em uma escola privada. O laudo médico referente ao aluno, apresentado pela família, declara que tem como principal diagnóstico a trissomia simples do cromossomo 21, Síndrome de Down. Apontamentos do

PDI revelam que Felipe apresenta atraso na fala e necessita de acompanhamento nas atividades de locomoção, alimentação e higiene.

A turma do 2º ano B, da professora Tatiana, tem 30 alunos e conta com a presença do Rodrigo de 7 anos, que frequenta a EMEF-1 desde o 1º ano, precisamente desde outubro de 2016. No ato da matrícula, a família apresentou o laudo médico que revela a presença do quadro de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor caracterizado por distúrbio de comportamento com manias, rituais, dificuldade de localização e dificuldade de aprendizagem. Em investigação quanto aos Transtornos globais do desenvolvimento. O Plano de Ensino Individual, manifesta algumas expectativas de aprendizagem para Rodrigo durante o terceiro bimestre (período em que a sala de aula era observada pela pesquisadora) como: apresentar maior autonomia na realização de atividades na socialização de materiais e nas relações com os colegas; desenvolver o raciocínio na resolução de situações-problema e apresentar maior fluência na leitura. De acordo com relato da professora Tatiana, não há a elaboração do PDI para Rodrigo, haja vista, ser desnecessário um plano de desenvolvimento específico para que alcance a aprendizagem e o desenvolvimento esperado para o 2º ano do Ensino Fundamental.

O 3º ano A, da professora Regina é composto por 30 alunos e André faz parte dessa turma. Ele tem 10 anos de idade e foi matriculado na EMEF-2 em de 2016, no 3º ano do Ensino Fundamental. Anteriormente, frequentava uma escola pública estadual, próxima a unidade escolar atual. Ficou retido no 3º ano, por aprendizagem, no final de 2016. De acordo com relato da professora o aluno aprende de acordo com suas possibilidades e apresenta dificuldades de interação com os colegas. André não possui um laudo médico que indique alguma especificidade em seu desenvolvimento. No entanto, no ato da matrícula a família declarou que o filho apresentava problemas quanto à coordenação motora (lado esquerdo), de comportamento, bem como julgou importante relatar que possui algumas áreas do cérebro necrosadas que causam alguns dos problemas apontados e que poderão surgir outros com o passar do tempo.

A EMEF-2 conta ainda com o 4º ano C, turma da professora Camila, formada por Daniel, João e mais 30 colegas.

Daniel tem 9 anos de idade e frequenta a escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao ser matriculado, a família considerou importante mencionar que o filho tinha dificuldades de aprendizagem e na fala, por motivos de complicações no parto. O laudo

médico referente ao aluno revela que apresenta um quadro de Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo assim comprometimento social, motor fino, dificuldade de interpretação e na fala.

João também estuda na unidade escolar desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e tem 10 anos de idade. No ato da matrícula, sua família mencionou que apresentava Transtorno do Espectro Autista. Um relatório diagnóstico declara que João possui atraso no desenvolvimento global, observando-se prejuízo nas esferas da interação social recíproca, da linguagem e do comportamento que compõem as características presentes nos quadros do TEA. O PDI aponta que o aluno apresenta um distanciamento entre seu nível de desenvolvimento e as expectativas de aprendizagem previstas para o 4º ano do Ensino Fundamental.

Conhecer as características dos alunos proporcionou ao estudo, oportunidade de compreender de forma mais abrangente sobre os aspectos que compõem o contexto da diversidade da sala de aula, vivenciado pelas professoras participantes e que envolve cada sujeito presente na pesquisa.

A literatura apresenta as características principais do quadro de Autismo e Síndrome de Down, que serão descritas a seguir para melhor esclarecer o leitor.

Os referenciais teóricos apresentam alguns pressupostos sobre o autismo, contudo é percebido que independente de abordagens diferentes aplicadas ao estudo, a criança com autismo possui comprometimentos na área social, na linguagem e comunicação, no pensamento e comportamento.

De acordo com Bosa (2002), diferentes normas para a elaboração de diagnósticos do espectro autista norteiam-se por critérios ligados a problemas presentes em três esferas: “a) prejuízo qualitativo na interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brincar imaginativo; e, c) comportamento e interesses restritivos e repetitivos.” (Kanner, apud BOSA, 2002, p.02).

A autora enfatiza que atualmente existem vários estudos na área do autismo, mas dificilmente é possível considerar uma explicação única entre toda a ciência abordada, pois envolvem questões complexas e divergentes que abarcam as descobertas não são capazes de apontar todas as diferenças pontuais que representa o espectro autista, a presença de controvérsias nos diagnósticos e as discussões diversas sobre as causas da síndrome. Desse modo, é relevante perceber que, mais do que estudos em torno dos aspectos supracitados, é

necessário ampliar as pesquisas quanto às possibilidades de desenvolvimento das pessoas com autismo.

Quanto aos estudos sobre a Síndrome de Down, existe uma maior convergência, considerando-se a existência de um cromossomo a mais na constituição genética das pessoas com a síndrome, como descreve Brunoni:

A síndrome de Down, portanto, é “uma cromossomopatia, ou seja, uma doença cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica (no caso, a presença de um cromossomo 21 extra), caracterizando, assim, uma trissomia simples” (Brunoni, apud SILVA; DESSEM, 2002, p. 167).

De acordo com Silva e Dessem (2002), a Síndrome de Down é uma desorganização de ordem genética que provoca deficiência mental em níveis variados. A deficiência mental é uma das características principais da síndrome, ligado a um atraso global no desenvolvimento, a linguagem comprometida e traços específicos da constituição física também encontram-se presentes nos indivíduos com a síndrome.

O estudo apontou outros membros do sistema escolar presentes em seu contexto. Para auxiliar o leitor foi elaborado um quadro para identificá-los.

Quadro 5 – Identificação dos demais membros da escola envolvidos na pesquisa

Nome	Cargo/Função	Escola	Turma
Vera	Professora Especialista da Educação Especial	EMEF 2	-
Ana	Orientadora Pedagógica	EMEF 2	-
Letícia	Estagiária de Pedagogia	EMEF 2	4º ano C
Marcia	Estagiária de Pedagogia	EMEF 2	4º ano C
Rosana	Estagiária de Pedagogia	EMEF 1	2º ano A
Helena	Estagiária de Pedagogia	EMEF 1	2º ano B

Fonte: Elaborado pela autora

3.4. Instrumentos de Pesquisa

Com o objetivo de analisar os fatores que contribuem para as práticas educativas inclusivas, que ocorrem junto aos alunos PAEE, no contexto cotidiano da sala de aula comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram utilizados como instrumentos o roteiro da observação, o roteiro do grupo focal e o roteiro para análise dos documentos.

3.4.1 Observação não participante

A técnica da observação para Marconi e Lakatos (2003) auxilia o investigador a perceber e coletar dados consistentes referentes aos objetivos que orientam o comportamento do sujeito e que ocorrem de forma inconsciente. De acordo com as autoras durante a observação não participante o pesquisador:

[...] toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

De acordo com Altet (2017), a observação pode ser considerada como uma forma privilegiada para a realização de uma abordagem descritiva, bem como para uma abordagem explicativa com o foco nos processos, devendo ambas as abordagens estabelecer a seleção de referências teóricas claras, para a delimitação e denominações dos fatos observados, como para sua interpretação, explicação e compreensão, baseando-se nos processos estabelecidos pela inferência do pesquisador. A técnica é uma maneira de se constituir relação com as experiências vivenciadas pelo docente, uma maneira de atingir uma clareza das práticas educativas, baseando-se em aspectos que podem ser confirmados em situação de ensino-aprendizagem. A técnica permite elementos verificados, colocados de forma efetiva em prática e não somente declarados, que fazem parte do desenvolvimento das ações docentes em situações de ensino-aprendizagem e das reações e atividades dos alunos, haja vista que “[...] as interações é que são observadas e descritas” (ALTET, 2017, p. 1214).

De acordo com Vianna (2003) o observador deve se organizar e perceber qual é o momento mais apropriado e como realizará as anotações dos dados, aponta também, que o observador deve elaborar uma forma pessoal de fazê-las para não ocorrer equívocos

provocados pela sua memória, além disso, é necessário realizar um registro narrativo de todos os fatos constatados durante a observação. Por esse motivo todas as anotações foram realizadas em um diário de campo no momento da observação.

Dessa forma, com o intuito de primar pelos objetivos desse estudo, elaborou-se um roteiro da observação (Apêndice I), a partir dos objetivos da pesquisa que procurou considerar os aspectos da prática educativa potencialmente observáveis: interação professor-aluno, interação aluno-aluno, gestão de sala de aula, recursos materiais, organização da sala de aula, proposta educativa e apoio de outros profissionais.

3.4.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental é considerada por Ludke e André (1986), uma técnica relevante para processo de investigação presente na pesquisa qualitativa, haja vista as possibilidades de complementar informações obtidas por outros instrumentos ou de desvelar novas perspectivas de um problema ou um tema.

Marconi e Lakatos (2003), afirmam que para a melhor organização da quantidade de informações contidas nos documentos é recomendado ao pesquisador que antes do início da análise, se tenha a clareza dos objetivos da pesquisa, para que se deseje o tipo de documentação que possibilitará alcançá-los.

Essa fonte de informação é reafirmada ao se definir “documento” como: “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Dessa maneira, foi elaborado um roteiro para a análise dos documentos (Apêndice III) como instrumento para obter informações e investigar o Projeto Político Pedagógico das duas instituições escolares, os prontuários, laudos médicos e os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) referentes aos alunos PAEE envolvidos na pesquisa.

3.4.3 Grupo Focal

Na intenção de ouvir as professoras participantes da pesquisa, foi aplicada a técnica do grupo focal, a partir de um roteiro (Apêndice II) pré-estabelecido, primando pela clareza do que se busca alcançar, com base nos objetivos traçados pelo estudo, fazendo emergir dos

discursos, aspectos com relação às características pessoais e profissionais das professoras; à concepção sobre o aluno PAEE e a inclusão escolar desse aluno; experiências de sala de aula junto ao aluno PAEE; a busca de apoio em fontes de pesquisa e os fatores que contribuem para a constituição de práticas educativas inclusivas, mediante a ciência da pesquisadora quanto a flexibilidade do instrumento, considerando possibilidades de modificações junto ao roteiro do grupo focal, com o intuito de garantir o discurso como ponto fundamental.

O discurso dos professores a propósito de sua atividade, especialmente em sala de aula, é rico porque comporta, além de suas representações, a parte de conscientização de sua própria atividade, uma parte do que os sujeitos incorporaram em relação ao que deveria ser feito (ALTET, 2017, p. 1199-1200).

A técnica do grupo focal trata-se de “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.” (Powell; Single, apud GATTI, 2005, p. 7).

De acordo com Gatti (2005) o grupo focal permite ao pesquisador a compreensão de concepções, práticas do dia a dia, ações e comportamentos presentes em alguns sujeitos, que se assemelham em determinados pontos importantes para a pesquisa e verificação do problema apresentado. Trata-se de uma técnica de coleta de dados bastante utilizado nos estudos de abordagem qualitativa em pesquisas relacionadas às Ciências Humanas e Sociais.

Nessa perspectiva, o convite para a participação do grupo focal deve ser feito de forma motivadora, sendo capaz de sensibilizar as pessoas para fazer parte da reunião, mas sem que o tema seja detalhado, evitando que haja algum tipo de preparação para a discussão (GATTI, 2005).

Gondim (2003) aborda a questão do número de participantes para a formação do grupo focal, considerando que, apesar de se acordar que o número fique entre quatro e dez, o que importa é a participação efetiva, o interesse das pessoas pelo assunto. Enfatiza a preocupação com grupos maiores, quanto à limitação da participação e trocas de ideias. No entanto, não existe registro na literatura, quanto à restrição da formação de grupos menores, devendo considerar, a clareza de propósito, como ponto de partida para a utilização do grupo focal junto à pesquisa. As escolhas metodológicas estão relacionadas aos objetivos estabelecidos, sendo isto que influenciará na constituição dos grupos e número de participantes.

3.5. Procedimentos para Coleta de Dados

Em cinco de outubro de 2017 se deu início aos procedimentos de coleta de dados, ocorrendo as primeiras observações de sala de aula no período da manhã na EMEF 1 e no período da tarde na EMEF 2. Em ambas as escolas, as professoras acolheram com generosidade a pesquisadora, apresentando-a para a turma e solicitando que ela contasse aos alunos o motivo de sua presença na sala de aula. A pesquisadora esclareceu aos alunos que estaria na sala por algumas vezes para observar como acontecia o trabalho da professora junto a eles, como se relacionavam, que propostas realizavam e como eram capazes de aprender.

Durante o processo foi possível observar momentos da sala de aula comum, da entrada e saída de período, do recreio, da recuperação paralela e da sala de leitura, com a presença da professora da sala comum e da docente da sala de leitura. Todas as informações coletadas foram registradas em um diário de campo no qual consta o contexto da sala de aula, conforme o que se buscava investigar. Posteriormente as anotações foram analisadas para a realização dos registros de forma narrativa, detalhando tudo que foi verificado no período observado.

O período de investigação se deu de cinco de outubro a oito de novembro de 2017. Ocorreram por volta de duas horas de observação, em quadro dias em cada sala, totalizando aproximadamente oito horas por turma, encerrando-se após a coleta de evidências que correspondiam aos objetivos da pesquisa.

As observações de sala de aula possibilitaram a investigação sobre o que acontece nesse ambiente com relação às atitudes e emoções expressadas pelas docentes frente ao processo de inclusão escolar; relações professor-aluno; aluno-aluno; ambiente proporcionado; intervenções educativas relacionadas às propostas desenvolvidas junto ao aluno PAEE, organização e gestão de sala de aula; auxílio para o processo de ensino e aprendizagem. Tais aspectos estão ligados à prática educativa exercida por cada uma das professoras participantes, no contexto de sala de aula que envolve a diversidade apresentada pelo aluno PAEE e seu direito de aprender e se desenvolver mediante uma educação escolar inclusiva.

Durante o período de observação, também ocorreu o levantamento de informações para o estudo a partir da análise de dados contidos, no PPP das escolas, nas fichas de prontuários, laudos médicos e os PDIs dos alunos PAEE envolvidos na pesquisa.

Os documentos foram cedidos pela equipe gestora das escolas e feitas as observações e anotações pertinentes, no próprio âmbito escolar, exceto quanto às fichas de prontuários,

cujos dados solicitados pela pesquisadora foram intermediados por um membro da equipe gestora, para salvaguardar dados pessoais que não correspondiam ao estudo.

A coleta de dados junto ao PPP das escolas, bem como aos laudos e fichas cadastrais dos alunos procedeu-se com a intenção de obter informações que elucidassem o leitor da presente pesquisa, apresentando aspectos pontuais quanto à realidade investigada como as características gerais das escolas, o perfil das professoras, as especificidades quanto ao desenvolvimento, idade, percurso escolar, referentes aos alunos PAEE, que frequentam a sala de aula das professoras participantes. Uma análise de caráter mais aprofundado ocorreu junto ao PDI, complementando assim as informações coletadas com a realização da observação e do grupo focal.

Os procedimentos para a coleta de dados junto à técnica do grupo focal foram organizados de acordo com aspectos metodológicos apontados pela literatura, que correspondem ao número de membros, o convite, o local da reunião, o roteiro e o papel do moderador e relator.

Nesse sentido, alguns cuidados metodológicos foram considerados sobre a realização de um grupo focal com quatro pessoas, uma vez que o número se encontra no limiar do recomendado pela literatura. Inicialmente, a importância de um convite que estimulasse a participação das professoras para que percebessem a relevância do momento e o valor da contribuição que poderiam oferecer para o andamento do estudo, pois a recusa poderia existir, haja vista a prevalência do respeito pela liberdade das pessoas em aderirem ou não ao grupo, bem como a ausência na última hora. Também, se levou em conta, que o tema poderia ser discutido pelos participantes, com aprofundamento, alcançando o objetivo da proposta, por apresentarem vivência em relação ao tema e estarem envolvidos pelo processo de investigação, estabelecido pela aplicação da técnica de observação executada anteriormente. Por fim, associar o grupo focal com a observação “[...] permite igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural.” (Morgan, apud GONDIM, 2003, p. 153).

Dessa forma, o convite para participar do grupo de discussão sobre o tema que envolve a pesquisa, foi realizado às professoras, no início do processo de investigação que demonstraram interesse em contribuir com o estudo.

O local para a realização do grupo focal foi cedido pela equipe gestora da EMEF 2, que, atendendo ao pedido da pesquisadora, organizou uma sala da instituição escolar, onde a

reunião pudesse acontecer sem interrupções, pouca interferência sonora e com capacidade de acomodar as participantes em círculo, providências para acolher da melhor maneira as professoras. Acordado o local com as docentes, se combinou a data e horário de início para do grupo, bem como foi conversado sobre o tempo de duração, que pudesse atingir aproximadamente duas horas, dependendo da participação e envolvimento dos membros.

Em doze de dezembro de 2017 ocorreu o encontro para a realização do grupo focal. Antes de dar início, foram esclarecidas as regras para a participação do grupo, os objetivos do encontro e os motivos da escolha das professoras envolvidas, bem como retomada a questão da garantia do sigilo de todos os registros e da identidade das docentes.

O grupo contou com a pesquisadora como moderadora, uma relatora e as quatro professoras participantes.

Para favorecer os objetivos da pesquisa, os tópicos sobre tema a ser discutido foram compreendidos pela pesquisadora/moderadora e pela relatora, observando-se durante a aplicação da técnica, a necessidade de haver a introdução ou aprofundamento de algum, com a devida sensibilidade e flexibilidade, o que permitiu uma discussão menos diretiva, favorecendo o surgimento de falas mais densas referentes ao problema.

O grupo focal teve a duração de aproximadamente duas horas e meia e contou com o envolvimento de todas as professoras Colaboradoras, expressando suas experiências, concepções, angústias e desejos entorno do tema proposto, numa dinâmica respeitosa e comprometida. A discussão foi registrada por meio de gravação em áudio em mídia digital, para posterior transcrição e por anotações manuscritas, feitas pela pesquisadora/moderadora, bem como pela relatora que conferiram os registros após o término da reunião.

O encontro encerrou-se com a disposição das professoras em contribuir no que fosse necessário para o sucesso do estudo, seguido de um café para compor o ambiente acolhedor e de reconhecimento quanto à disponibilidade de cada uma em participar de mais esta etapa da pesquisa.

3.6. Procedimentos para Análise de Dados

Realizada a coleta de dados por meio dos instrumentos de observação, pesquisa documental e grupo focal, se deu o processamento e análise por meio do referencial da Análise de Conteúdo discutido por Franco (2005). A autora enfatiza que a mensagem é o

elemento fundamental da Análise de Conteúdo, de onde se deve partir, “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p. 13).

De acordo com Franco (2005), a Análise de Conteúdo requer algumas etapas fundamentais denominadas como pré-análise, criação de categorias, inferência e interpretação.

Para a autora, a pré-análise refere-se à etapa de organização, momento de uma sistemática exploração do material e das mensagens obtidas por meio da leitura “[...] deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p.48).

Nesse momento, passam a aparecer as primeiras afirmações explicitadas, consideradas como provisórias, que pode ser de interesse do pesquisador durante o percurso da análise, confirmá-las ou não junto à teoria, bem como se inicia a elaboração de indicadores, ou seja, o número de vezes que o tema aparece explicitado no material de análise (FRANCO, 2005). Tais afirmações podem aparecer implícitas, nas entrelinhas, e trata-se de interpretações que devem ser consideradas e analisadas. Assim, “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente” (FRANCO, 2005, p. 24).

No presente estudo, a etapa acima elucidada, se refere à realização da transcrição do grupo focal, a organização dos registros de observações de sala de aula e das informações extraídas dos documentos, seguida da efetivação de várias leituras do material, explorando-o na busca de tentar compreender, de uma maneira geral, as ideias anunciadas, estabelecendo-se a seleção dos indicadores que, segundo Franco (2005), se refere a frequência com que um determinado tema ocorre nas falas, comparados a outros temas.

Em um movimento constante entre os objetivos da pesquisa, as impressões e intuições da pesquisadora e os pressupostos teóricos, foram selecionadas do material, as mensagens transcritas, os registros das cenas observadas e informações dos documentos, que apresentaram maior significado, ligados aos temas que apareceram com mais frequência, que posteriormente seguiram para o processo de criação das categorias.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (FRANCO, 2005, p.57).

A etapa de elaboração de categorias é um ponto determinante da análise de conteúdo, pois requer retirar a singularidade de informações a serem interpretadas dos dados coletados e seu convertimento em conteúdos relevantes que sejam capazes de atender aos objetivos propostos pela pesquisa (FRANCO, 2005).

Nessa fase se exige grande envolvimento e esforço do pesquisador, na busca individual de compreender que as respostas para suas hipóteses ou os contrapontos surgem dos discursos, das mensagens do material coletado e quando identifica essas respostas é possível organizá-las e seguir em frente, à luz das teorias, no percurso dos objetivos da pesquisa.

Esse longo processo - o da definição das categorias -, na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. (FRANCO, 2005, p. 58).

Nesse estudo, para seguir em frente com a definição de categorias, inicialmente classificou-se os conteúdos das mensagens, agrupados por analogia (convergências e divergências frente aos objetivos de pesquisa), em categorias de menor amplitude. Nesta etapa as mensagens selecionadas dos documentos recebem cores diferentes, de acordo com a categoria a que se relaciona e na sequência são transportadas para um quadro que contém a identificação das categorias, nomes fictícios das professoras, e as respectivas mensagens emitidas. Após, sem o distanciamento dos significados e sentidos emitidos pelas mensagens criou-se categorias de maior amplitude ocorrendo um reagrupamento dessas mensagens e nova reconfiguração de cores relacionadas às categorias e subcategorias definidas por assunto.

Durante este movimento as categorias e subcategorias passam a ser interpretadas à luz das teorias, por meio da produção de inferências e começam a fazer sentido, como aponta Franco (2005). Para a autora é a inferência...

[...] que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria (FRANCO, 2005, p.26).

Mediante este exercício de análise de conteúdo ocorreu a criação de três categorias e duas subcategorias por assuntos, descritas a seguir:

- Parcerias Colaborativas: essência do processo de inclusão escolar
- Meu aluno Aprende de Forma Diferente
 - A Mediação no Processo de Desenvolvimento do Aluno Público Alvo da Educação Especial
 - Afetividade: interações que acolhem, reconhecem, possibilitam e incluem
- E agora? Tenho um Aluno Público Alvo da Educação Especial na Sala de Aula

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta sessão serão apresentados os dados coletados por meio, dos documentos, das observações das salas de aula e da aplicação do grupo focal, bem como organizada a discussão dos dados obtidos por este estudo contextualizando-os quanto aos fatores que contribuem para práticas educativas inclusivas junto aos alunos PAEE na sala de aula comum.

Nesse contexto no primeiro momento os dados serão subsidiados por apontamentos realizados por aportes teóricos que se detiveram às questões ligadas aos objetivos dessa pesquisa, como forma de indicar possíveis contribuições desse estudo em relação às práticas educativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos PAEE na sala de aula comum.

Dessa maneira, a primeira categoria “Parcerias Colaborativas: essência do processo de inclusão escolar”, discute sobre os efeitos positivos proporcionados ao processo de inclusão escolar quando há o envolvimento e colaboração de todos os membros da escola para que o aluno PAEE alcance o acesso e a permanência no ensino regular capaz de lhe dar condições de atuar na sociedade a qual está inserido. Em seguida, a segunda categoria “Meu aluno aprende de forma diferente”, bem como as duas subcategorias que a compõem, revela a concepção das professoras sobre as possibilidades de aprendizagem apresentadas pelo aluno PAEE quando lhe são proporcionadas situações de ensino e aprendizagem mediadas pelo professor e envolvidas pelo afeto, que está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo. Por fim, a terceira categoria “E agora? Tenho um aluno do Público Alvo da Educação Especial na sala de aula” demonstra os caminhos que as professoras participantes percorrem para constituir seus saberes, se desenvolverem e formar sua identidade docente diante do desafio de incluir o aluno PAEE na sala de aula comum e lhe oferecer um processo de ensino e aprendizagem equitativo.

4.1 Parcerias Colaborativas e os sujeitos do processo de inclusão escolar

O processo de inclusão escolar dos alunos PAEE envolve o pensar e o fazer de toda a comunidade escolar. Perceber que as diferenças fazem parte desse sistema complexo e essencial que é a escola e seu papel na vida e formação dos alunos, não pode estar sobre os

ombros apenas de um profissional, nesse caso do professor da sala de aula comum. A escola toda, em colaboração precisa incluir todos os alunos.

Frente às perspectivas de uma escola inclusiva, um trabalho de colaboração é abarcado como uma estratégia que pode beneficiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento vivido por todos os alunos.

As escolas e as turmas inclusivas *não* estão interessadas em ajudar qualquer categoria particular de alunos, como aqueles classificados como deficientes, para que eles se adaptem às escolas regulares. Em vez disso, as escolas e as salas de aula inclusivas estão interessadas em como operar as turmas e as escolas como comunidades que proporcionam apoio a seus membros e que incluam e satisfaçam as necessidades de todos os alunos. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 229).

Os autores apontam aspectos importantes de uma escola na qual seus diferentes segmentos precisam voltar o olhar para a diversidade presente no âmbito escolar, promovendo ações educativas que sejam capazes de oferecer o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Nessa perspectiva as professoras relatam:

Quantas vezes eu vejo o João ou o Daniel, os estagiários no maior sufoco para tirar a Mariana do chão, às vezes eu paro, vou conversar. Esses dias ela (ALUNA MARIANA) lembrou de mim, me abraçou, beijou. Temos que olhar para essas crianças como aluno da escola e não como “nossa que esquisito isso” (Professora Regina).

[...] não adianta só o professor ter esse pensamento de inclusão, o aluno, a família, se a escola não tiver também esse pensamento de inclusão não vai (Professora Tatiana).

Nota-se que as professoras referem-se a um processo de inclusão escolar que ultrapassa as paredes da sala de aula, baseando-se primeiramente na atitude de acolhimento e compreensão sobre os direitos e possibilidades do aluno PAEE, por todas as pessoas envolvidas no processo educativo que se encontram presentes no âmbito escolar.

Estudos realizados por Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), enfatizam que diversas maneiras de colaborar empregadas pela comunidade escolar, na busca de incluir o aluno PAEE, demonstraram maior segurança quanto ao processo ensino e aprendizagem e maior organização. Resultados que exigem tempo e dedicação. Os autores chamam a atenção

para pontos relevantes que permeiam toda forma de trabalho em colaboração na escola, que se trata do desenvolvimento da equipe e da definição dos professores sobre o que envolve a colaboração.

Nesse sentido a concretização da inclusão escolar requer o envolvimento de cada membro que compõe a escola, apresentando-se como responsável em atender às demandas desse processo que envolve pontualmente a responsabilização do estado com políticas públicas.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), uma vez que a educação é um dos direitos essenciais, assegurado com a intenção de diminuir a segregação, no caso de sujeitos PAEE implica a oferta de mecanismos diferenciados para equiparar as condições do processo de ensino, superando a garantia apenas de matrícula e da oferta de um mesmo processo de ensino para todos. Dessa maneira, a normatização brasileira estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado visando na implicação de um apoio diferenciado para assegurar o acesso ao direito à escolarização.

Nesse contexto, o AEE conta com um professor especialista da educação especial que pode ser destacado como um apoio fundamental, atuando junto ao professor da sala comum para a oferta de um processo educativo ao aluno PAEE que possibilite sua aprendizagem e desenvolvimento.

O bacana da Vera (PROFESSORA ESPECIALISTA) é que ela é muito aberta [...] ela é nossa parceira, nosso apoio, ela não toma a frente de nada, vai até nós e vê o que ela pode fazer para nos auxiliar (Professora Regina).

Eu já tive em escola que qualquer coisa que iria dar aquela ansiedade, ela (PROFESSORA ESPECIALISTA) vinha “não Professora Milena é assim mesmo, calma está certo, ou “não volta vamos lá” (Professora Milena).

As professoras demonstram em suas falas a compreensão de quanto é essencial o papel do docente especialista da educação especial para dar apoio ao trabalho do professor da sala comum, visando à aprendizagem do aluno PAEE.

Nessa perspectiva, deve acontecer o envolvimento do docente da sala de aula comum e do especialista, haja vista a necessidade de se alcançar os objetivos de ensino traçados por eles, mediante uma prática educativa interdisciplinar e colaborativa, na qual se estabelece distintas frentes de trabalho. Requer do docente da sala de aula comum a responsabilidade quanto ao ensino das áreas acadêmicas, e sobre o professor especialista da educação especial

recai a atribuição de oferecer apoio para a aprendizagem do aluno por meio de conhecimentos e recursos específicos que favoreçam sua participação autônoma e independente nas propostas escolares. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; ROPOLI et al., 2010).

No entanto, a figura desse professor especializado, atuando no cotidiano do ambiente educativo para que o processo de inclusão escolar aconteça da melhor maneira possível, não está totalmente assegurada, como parte fundamental para o processo de inclusão escolar, como relatam as professoras da EMEF1.

Lá na escola, começamos com uma professora em fevereiro que não conhecia as crianças, então começou um processo de adaptação, saiu em março e depois de um tempo veio uma professora. Muito com vontade de ajudar, solicita, pró ativa, mas eu senti que faltou um pouco de conhecimento dela (Professora Milena).

Era uma professora recém-contratada, da prefeitura, [...] ela é formada, mas ainda está estudando para outras coisas, não tem tanta experiência ainda (Professora Tatiana).

Como é contrato ela não tem aquela autonomia ainda, como uma que já está fixa na escola, que já conhece aquela rotina, que tem experiência (Professora Tatiana).

Um dos obstáculos para que se concretize a política de uma educação inclusiva para os alunos PAEE decorre do pouco investimento para a contratação de profissionais especializados, docentes da educação especial e/ou equipes com profissionais diversos para dar suporte no âmbito da escola de ensino regular, incidindo sobre os docentes da sala de aula comum a responsabilidade pelo enfrentamento de mais este desafio, o da inclusão escolar desses alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A necessidade desses profissionais especializados apontados pelas autoras, como apoio ao trabalho do professor da sala comum é destacada pelas professoras participantes.

Mas, eu acho assim que a escola, o ideal seria que ela tivesse uma vez por semana, ou a cada 15 dias uma pessoa específica, por exemplo, um neuro, um psicólogo, uma pessoa que soubesse lidar (Professora Tatiana).

Então, o que falta é isso (Professora Milena).

Dessa maneira, o professor não pode se deparar sozinho frente ao desafio da inclusão escolar, se faz necessário que se componha na escola uma rede de apoio, na qual cada

profissional perceba seu importante papel na busca de uma realidade escolar que proporcione condições para que o professor da sala comum desenvolva práticas educativas capazes de favorecer a escolarização ao aluno PAEE.

De vez em quando ela (PROFESSORA ESPECIALISTA) entra, ela faz atividade com o aluno, lá no contexto da sala, observa o aluno, ela traz informações para gente, ela nos ajuda em reuniões de pais (Professora Regina).

Ela logo quando cheguei, trouxe os laudos, os relatórios do germina (PROJETO DE INSTITUIÇÃO PARCEIRA) do João também. Então ela é muito parceira (Professora Camila).

O papel do professor especialista da educação especial atuando como apoio junto ao professor do ensino comum é apontado na fala das professoras participantes pela prática do acompanhamento do aluno PAEE junto às atividades da sala comum, pelo atendimento em conjunto às famílias, pelas informações disponibilizadas sobre as especificidades que abarca o desenvolvimento do aluno PAEE, bem como sobre os resultados dos atendimentos recebidos pelo aluno junto à rede de apoio em instituições parceiras.

De acordo com Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), cabe ao professor especialista identificar as especificidades quanto ao processo de aprendizagem de cada aluno de maneira articulada com o contexto da sala de aula comum. Através de um planejamento pautado em um movimento constante de acompanhamento, avaliação e organização de estratégias que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno PAEE que necessariamente acontecerá junto aos demais alunos da turma onde está inserido na escola. Portanto é de fundamental importância a interação entre o professor especialista da educação especial e o professor do ensino comum, “[...] questão central para que o processo de inclusão seja compreendido como representativo de um movimento complexo que precisa ser construído se valendo da parceria entre os educadores especialistas e os professores da classe regular” (MOSCARDINE, 2016, p. 33-34).

Destaca-se que as falas das professoras participantes no decorrer do grupo focal chamam a atenção para o papel do docente especialista da educação especial, como um apoio às práticas educativas propostas pelas professoras junto ao aluno PAEE, dentro da sala de aula comum, não ocorrendo referências sobre o atendimento recebido pelo aluno na SRM, que corresponde ao modelo de serviço de apoio experienciado pelas escolas envolvidas nesta

pesquisa, apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) como um serviço de apoio que tem sido priorizado pelas políticas públicas de educação inclusiva, “[...] como serviço de tamanho único para a oferta do AEE [...]” dentre outros tipos de apoio à inclusão escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 32). Nessa perspectiva, as autoras sublinham que...

Apesar de ser um modelo de apoio muito utilizado em nosso país, ele dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 24).

Nesse sentido, apresenta-se como um obstáculo desse modelo de apoio, o distanciamento das funções, responsabilidades e dos saberes entre o docente do ensino comum e o especialista da educação especial, visando à aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos da turma, haja vista o relato da professora Regina sobre essa atuação conjunta entre as Docentes, dentro da sala de aula comum, ocorrer “de vez em quando” ao mesmo tempo em que essa ação se apresenta expressivamente relevante para ela, e para professora Camila, sendo um dos elementos que caracteriza a professora especialista como “parceira” junto ao trabalho desenvolvido quanto à aprendizagem do aluno PAEE.

Dessa forma, apesar de se reconhecer a relevância do serviço de AEE na sala de recursos multifuncional, proporcionado ao aluno PAEE é preciso pensar uma proposta de trabalho ou um modelo de atendimento educacional especializado, que oportunize a ambos os professores - da sala comum e especialista da educação especial - condições para que atuem em forma de colaboração, pois corresponderá a um processo de formação, de troca de conhecimentos e práticas que resultará em enriquecimento junto ao processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nas atividades, prova, ela (PROFESSORA ESPECIALISTA) sempre, me perguntava. Planejamento, fizemos juntas, ela é sensacional (Professora Camila).

Na hora da prova que tinha que colocar todos os planetas, que para todos os alunos era em ordem e entreguei a mesma folha para ele, e tinha que nomear. Ele colocou o nome de todos os planetas, não na ordem, mas sabia todos (Professora Camila).

A fala da professora Camila apresenta momentos de planejar, acompanhar e avaliar, uma troca de saberes, imersa em um contexto que envolve o esforço e a compreensão das professoras - da sala comum e especialista da educação especial - sobre a importância de direcionar em conjunto ações educativas para atender às especificidades de aprendizagem do aluno PAEE. Contudo, esse movimento de ações educativas em conjunto, considerando o que se pode alcançar com o modelo de apoio de sala de recursos, necessita ir além de ocorrências intermitentes, precisa de um modelo que abarque da melhor maneira possível as demandas de processo de inclusão desse aluno na sala de aula comum, ampliando suas possibilidades de aprender e se desenvolver, tendo suas necessidades atendidas por professores que disponham de capacidades e habilidades inseridas em um trabalho de colaboração para oferecer-lhe condições de atuar na sociedade em que se encontra inserido.

A colaboração exige trabalho em equipe e um percurso de decisões na busca das mesmas finalidades:

A colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral. É também definida por Friend & Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p.8).

Nessa perspectiva chame-se a atenção para outro modelo de serviço de apoio à inclusão escolar, o modelo de ensino colaborativo, que consiste na parceria entre o professor especialista e o professor da sala de aula comum, trabalhando juntos, estabelecendo objetivos e expectativas comuns, compartilhando as frustrações. As responsabilidades de planejar, intervir e de avaliar as propostas educativas para um grupo de alunos imerso em diversidade, são divididas, partindo do pressuposto de realizar o trabalho com os alunos em sala de aula, adaptando as propostas para que todos tenham acesso ao mesmo contexto de aprendizagem e condições de participar (VILARONGA, 2014).

A relevância de um trabalho em conjunto entre o docente da sala de aula comum e o professor da educação especial é observada pelas professoras.

Não chega (PROFESSORA ESPECIALISTA) com o bolo pronto (Professora Milena).

Exatamente! Quando falamos: “estamos precisando disso” ela diz: “vamos lá, o que podemos fazer? Vamos fazer desse jeito? O que você está pensando em fazer? Em nenhum momento se sente essa diferença da profissão, porque ela é uma professora, mas com especialização que nós não temos e juntamos tanto, e as vezes ela pega atividade nossa que achou interessante para outros alunos (Professora Regina).

Destaca-se uma dinâmica na qual os professores envolvidos no processo de inclusão escolar devem ser valorizados em suas habilidades e competências.

A autonomia e os saberes de cada profissional, são considerados como um ponto de grande relevância para o trabalho colaborativo, como observam Capellini, Zanata e Pereira (2008):

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Ninguém deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p.10).

Vilaronga (2014) pontua que quando os professores compreendem que precisam se responsabilizar por todos os alunos, as propostas educativas podem ser elaboradas em conjunto, atendendo às adaptações específicas para o aluno PAEE. Caso aconteça o contrário, o planejamento de uma proposta com base apenas no aluno PAEE, descontextualizada das atividades da turma, certamente tratará de uma aula paralela, podendo dificultar o processo de aprendizagem desse aluno.

Nesse sentido, a formação dos professores, no que tange o trabalho com o ensino colaborativo, necessita abordar questões que possibilitem a construção de uma cultura de colaboração, para além da formação inicial, atingindo uma formação permanente no “[...] chão da escola, ou dentro da sala de aula e nas reuniões de conselhos, que serão os locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando [...]”, haja vista que o próprio ensino colaborativo tratar-se de um processo formativo mediante a troca de conhecimentos entre os professores da sala de aula comum e especialista da educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 66).

Chama-se a atenção para o um momento fundamental de possibilidades junto à formação docente, o HTPC. Momento que devidamente estruturado, o professor da sala de aula comum e o docente especialista da educação especial poderiam planejar juntos, promover a troca de suas práticas e continuamente constituir os saberes necessários requeridos para enfrentar o desafio da inclusão escolar dos alunos PAEE.

Mediante uma relação dialógica entre o professor da sala comum e o especialista, que juntos podem apoiar o processo de escolarização do aluno PAEE, se percorre caminhos para o desenvolvimento de práticas educativas que incluam os alunos no cotidiano das propostas de construção de seu conhecimento acadêmico, com base nas perspectivas do ensino colaborativo, compreendido como uma prática da educação que requer dos professores envolvidos uma constante articulação e o sentimento de responsabilidade pelo acesso à escolarização desse aluno. Tal “articulação entre a educação especial e o ensino comum traduz-se na essência do processo de desenvolvimento inclusivo da escola” (BRASIL, 2015a, p. 73).

Ela é super parceira, aqui na escola não dá nem para dizer quem é do AEE e quem é da sala, é tudo junto e misturado, a Vera é fantástica [...] (Professora Regina).

A articulação que ocorre entre as professoras da sala de aula comum e a professora especialista da educação especial, envolvidas nesse estudo, como pontuado anteriormente está ligada ao empenho e ao entendimento das docentes quanto à relevância de se estabelecer práticas educativas em conjunto que atendam o processo de inclusão escolar do aluno PAEE baseados na abertura dos professores para a parceria, para as possibilidades de adequação do ensino, na responsabilização de ambos pela aprendizagem dos alunos, espírito de confiança, respeito, valorização dos saberes entre os pares, espaço estimulado para o engajamento ao atendimento das necessidades específicas dos alunos PAEE.

De acordo com Lehr (1999), um dos elementos cruciais para que o ensino colaborativo se estabeleça, é voluntarismo, pois depende da disposição de ambos os professores, caso um deles não tenha interesse em formar uma parceria, não existe condições para o ensino colaborativo, entendo-o assim como uma aliança profissional (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Rabelo (2012), chama a atenção para a definição do ensino colaborativo como uma ação de caráter filosófico, assim não existe...

[...] uma obrigatoriedade engessada de adoção de um modelo de trabalho pedagógico construído colaborativamente entre professor do atendimento especializado e ensino comum, fundamentado em uma única teoria de ensino, a título de exemplo. Os sujeitos participantes da experiência, dependendo de suas trajetórias profissionais, acadêmica, científica e de seu comprometimento político, fazem suas opções teóricas e metodológicas (RABELO, 2012, p. 53).

No entanto, é importante retomar, destacando por meio dos dados coletados, que no contexto das escolas envolvidas na pesquisa, existe o apoio à inclusão escolar do aluno PAEE, por meio apenas da oferta do serviço de sala de recursos multifuncional, não há o contrato de um professor especialista da educação especial para atuar na sala de aula comum sob o modelo de ensino colaborativo. A realidade do ensino colaborativo como mais um apoio à escolarização do aluno PAEE, ainda está atrelada a investimentos que devem ser previstos pelas políticas públicas municipais, estaduais e federais, existindo de acordo com Rabelo (2012), no contexto brasileiro um respaldo legal para o ensino colaborativo, contudo aparentemente ainda não lhe foi conferida a relevância merecida, ocorrendo um limite entre o ideal e o que realmente pode ser realizado na sala de aula junto a todos os alunos.

O ensino colaborativo pressupõe a organização da ação educativa em constante interação, que demanda recursos, pesquisa, formação, constância e tempo. Para Caramori (2014), o tempo corresponde ao requisito principal, pois a interação que o processo colaborativo exige não se alcança de maneira imediata, necessitando de um período de ajustamento, “[...] de contatos superficiais, de comunicação mais frequente e aberta até, finalmente, ocorrer interação com alto grau de conforto, o que caracterizam estágios para a concretude da colaboração” (CARAMORI, 2014, p. 51).

Dessa forma requer dos docentes envolvidos, a escolha de uma dinâmica profissional imersa em valores éticos que proporcionam seu desenvolvimento pessoal e profissional, direcionando o contexto do processo de ensino e aprendizagem a um objetivo único: oportunizar para todos os alunos o acesso à escolarização de forma plena, assegurando seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Mediante a realidade de vivenciar um contexto de formação de práticas, fundamentadas na parceria e na colaboração, capazes de efetivarem uma educação inclusiva,

devem se estabelecer os profissionais da educação que compõem a equipe gestora da escola. Pessoas que necessitam atuar como membros dos quais se espera, habilidades e conhecimentos importantes para auxiliarem na ação docente junto aos desafios de proporcionar a escolarização do aluno PAEE. Nessa medida, a equipe gestora deve buscar condições para a efetivação do processo de inclusão escolar estabelecendo um trabalho de colaboração, que exige organização, decisões e estudo para alcançar práticas educativas que contemplem às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos e ao mesmo tempo atendam o planejamento e o currículo escolar proposto.

[...] sim, elas (MEMBROS DA EQUIPE GESTORA) sempre estão por ali, a gente sempre se encontra, elas sempre perguntam, são bem preocupadas. Quando tem atividades extras na escola, elas vêm me perguntar se preciso de mais de uma estagiária pra poder realizar, algum reforço a mais. Eu me sinto bem respaldada nesse sentido, com a direção, acho que elas são bem presentes (Professora Camila).

O trabalho dos membros da gestão escolar (no caso das escolas envolvidas no estudo, composta pela diretora, assistente de direção, orientadoras pedagógicas e orientadora educacional) junto aos professores, influencia de forma positiva para a prática educativa de sala de aula, fazendo com que o docente se sinta “respaldado”, como fala a professora Camila, para realizar seu trabalho com maior segurança e eficácia promovendo maiores oportunidades aos alunos PAEE na construção de seus conhecimentos junto ao âmbito acadêmico oportunizando seu desenvolvimento.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), frente a uma realidade na qual a equipe gestora não tenha clareza dos princípios da inclusão escolar e não apresentem disposição para praticá-los, o fracasso quanto à escolarização do aluno PAEE seria um resultado inevitável, pois mediante a inação e falta de responsabilidade da equipe gestora surgiria consequentemente a falta de compromisso dos docentes e funcionários da escola.

Dessa forma o papel da equipe gestora em responsabilizar-se pelo processo de inclusão escolar é fundamental para que aconteça um trabalho colaborativo, pois lhe cabe oferecer condições para o planejamento de atividades que demandam apoio pedagógico e administrativo (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008).

Eu percebo que a nossa equipe, elas conhecem os nossos alunos, elas sabem falar de cada um, procuram na medida do possível acompanhar, [...]. Percebe-se que sempre estão juntas, elas não conseguem estar em todas (REUNIÕES COM OS PAIS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA), mas querem saber o que foi conversado, leem os nossos registros, elas acompanham. Se falarmos que é preciso conversar com o pai de algum aluno, elas tentam se organizar, se não conseguem estar todas da equipe, pelo menos uma da equipe está (Professora Regina).

A colaboração da equipe gestora junto ao corpo docente é validada pelas professoras participantes, haja vista apresentarem-se presentes, preocupadas, disponíveis à ajudar, atenderem aos pais dos alunos PAEE ao lado das professoras, se inteirarem dos registros e das questões importantes para a aprendizagem e garantia de acesso e participação ativa dos alunos em todas as atividades da escola.

Para Walther-Thomas, Korinek & MacLaughlin (1999), a constituição de um suporte administrativo encontra-se entre as condições requeridas para o estabelecimento de relações de colaboração nas escolas de ensino comum.

O papel da orientação pedagógica como um membro fundamental da equipe gestora da instituição escolar é destacado nesta empreitada de trabalho em conjunto.

Temos nossa orientadora pedagógica, que é "parceira", acho que tem um braço muito grande, abraça mesmo e elas também tem formação da educação especial e ela está como orientadora pedagógica, mas tem muito amor por esses casos. Ela sempre nos ajuda muito (Professora Regina).

Nesse sentido,

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica (ou equipe técnica, quando contar com uma), a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade (BRASIL, 2004a, p. 23).

Na busca de um contexto educativo que seja capaz de dar condições para a escolarização do aluno PAEE, a família compõe o conjunto, a rede que alicerça o processo de inclusão escolar:

Ela tocou em uma coisa muito importante, incluir essa família, o desafio é até maior do que incluir a criança [...]. Essa mãe que vem pra escola, que vem participar de um sábado letivo, ou vem pra uma reunião, ela vai entrar na sala e não vai se sentir diferente, ela vai se sentir pertencente ao grupo, ela não será a mãe de “fulano”, ela é uma mãe da turma. Acho que isso é muito bacana, a gente deixar essa família, muito a vontade, muito acolhida, isso é muito importante (Professora Regina).

O importante ainda é o que colocamos aqui, acho que a família precisa ser bastante trabalhada, esse aspecto da criança, porque assim como eu tenho uma mãe que apesar de tudo ela é bem esclarecida, ela se preocupa, ela vai lá, ela aceita, sobre a alimentação dele, ela conversa. Eu acho que ainda falta muito a família, não só agente, mas a família também, se inteirar, saber mais sobre o assunto, saber como lidar [...] (Professora Tatiana).

O aluno é constituído pelas relações que estabelece com o outro e a família é um elemento essencial no contexto histórico-cultural da criança. As professoras demonstram compreender que não é possível acolher o aluno com especificidades em seu desenvolvimento, sem abarcar toda a realidade, carregada de significado que sua família apresenta, proporcionando a entrada da família no âmbito da escola, acolhendo-a para que haja seu envolvimento e colaboração para uma educação escolar com maiores chances de sucesso.

Quando a família se depara com a disposição de meios reais de participação atuante e contínua na vida escolar, aos poucos é tomada pela construção da consciência de que a escola é um bem da comunidade e que faz parte dela. Assim poderá desenvolver uma relação de afetividade pela escola, responsabilizando-se pelo processo educativo de seus filhos (BRASIL, 2004b).

Na relação próxima, família e escola, encontram-se fatores importantes para a promoção da participação plena do aluno PAEE durante o processo de ensino e aprendizagem que acontece no cotidiano da sala de aula e da escola como um todo. Nessa medida, a relação entre essas duas instituições de extrema relevância para o desenvolvimento da criança precisa estar fundamentada por um caráter de confiança e respeito que considera as capacidades de aprender do aluno.

[...] já aceitaram um pouco, porque parece que na escola antes já foi bem pior, e agora eles (PAIS) já estão percebendo, “olha agora eu não tenho mais como tampar o sol com a peneira, esconder, vamos batalhar para ele avançar” e ele tem melhorado (Professora Camila).

Esse ano eu tive algumas oportunidades da mãe se aproximar mais, dela aproximar mesmo do dia a dia (Professora Milena).

Verifica-se que há um envolvimento tímido das famílias dos alunos PAEE junto à escola visando a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno, mas para as professoras participantes, à medida que os pais, primeiramente reconhecem às diferenças e às necessidades de seu filho, se posicionam também como responsáveis pela escolarização da criança, sendo considerada pela escola como membro integrante do processo de tomadas de decisões, adentrando-a para colaborar com a inclusão e junto ao trabalho do professor as possibilidades de sucesso na aprendizagem tomam uma extensão maior, como afirma a professora Camila, “o desenvolvimento do aluno melhora”.

Nesse sentido, Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) consideram fundamental o trabalho de colaboração com os pais, estabelecendo-se mesmo anterior à educação escolar da criança, permanecendo durante todo o processo educativo desse sujeito. Destaca-se a relevância de se constituir uma rotina de diálogo de igualdade e comunicação entre a família e a instituição escolar.

A parceria, da família junto à escola é vista pelas professoras como um fator relevante que interfere em sua prática educativa e na rotina da sala de aula junto aos alunos PAEE.

Tem que ter parceria, a escola tem que mostrar os resultados e a família tem que mostrar o que está fazendo para poder auxiliar nosso trabalho, porque sem isso não é possível. Se ficar o professor sozinho é difícil [...] (Professora Regina).

Para Menéndez (2002), na ação de parceria o grupo passa a construir conhecimentos que não se encontra em outro lugar, pois faz parte daquele contexto de experiência do todo e de cada membro, de maneira harmônica o grupo se enriquece com a colaboração de cada pessoa que se integra a ele.

Nesse sentido, “os professores e os pais necessitam valorizar e respeitar a habilidade de cada um a fim de construir uma colaboração progressiva e produtiva” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 59).

É indicado à família que compartilhe do processo de escolarização do aluno PAEE, na intenção de alcançar o acesso, participação e aprendizagem em todas as propostas escolares para seu desenvolvimento quanto aos aspectos pessoal, educacional, social e profissional, mediante a conquista da autonomia (BRASIL, 2015a).

Junto à formação de uma rede de apoio para o trabalho de construção de uma escola nas perspectivas da educação inclusiva, em consequência das demandas de políticas públicas nessa área, deve se inserir os profissionais com o papel de auxiliar o aluno PAEE ocorrendo a supervisão do docente da sala de aula comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

De acordo com diretrizes nacionais brasileiras quanto à Educação Especial, um dos serviços da educação especial que os sistemas educacionais escolares devem assegurar corresponde aos profissionais de apoio, com a função de monitorar ou cuidar dos alunos com especificidades de auxílio nas atividades cotidianas do ambiente escolar, como a higiene, locomoção e alimentação; efetivar uma articulação com os professores do aluno PAEE da sala de aula comum, o especialista da educação especial e os demais profissionais da escola (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015a).

Segundo os resultados do grupo focal e das observações em sala de aula, realizados junto às professoras participantes, nas escolas envolvidas no estudo evidenciou-se a figura do estagiário do curso de Pedagogia, que exerce estágio remunerado na rede municipal de ensino, atuando como apoio junto às salas de aula comuns com alunos PAEE e por muitas vezes assumindo a função de profissional de apoio estabelecido pela legislação brasileira. Observou-se a presença de uma estagiária de Pedagogia na sala da professora Milena e da professora Tatiana, duas na sala da professora Camila e a ausência de estagiário na sala da professora Regina.

Nota-se a importância de uma pessoa de apoio, no caso dessa pesquisa, as estagiárias exercem esse papel junto à rotina do aluno PAEE na sala de aula e nas atividades propostas no espaço escolar como um todo. No período de observação verificou-se as estagiárias no auxílio às necessidades dos alunos, na ação da estagiária Rosana ao acompanhar e orientar o momento de alimentação do aluno Felipe (diagnóstico de Síndrome de Down), que apresenta dificuldade com relação à deglutição; no cuidado da estagiária Helena para que Rodrigo, pudesse desenvolver autonomia ao utilizar os ambientes da escola sem resultar em algum conflito com outros colegas. Aponta-se também a atuação das estagiárias envolvidas no estudo, junto ao acompanhamento das propostas educativas, realizadas pelas professoras participantes aos alunos PAEE. Aqui pode-se considerar que ocorre uma bidocência entre duas professoras que não possuem formação específica. Nos casos apresentados, ocorreu o favorecimento do aluno, mas pode acontecer o inverso, como alunos menos autônomos, sem relação com os demais colegas, com falta de interesse pelas propostas escolares, pois o apoio

de uma pessoa especificamente para o aluno PAEE deve ocorrer de acordo com as necessidades apresentadas por ele, nem sempre é preciso uma pessoa ao seu lado durante todas as atividades.

As falas das professoras participantes apontam que consideram a atuação das estagiárias como um auxílio para o favorecimento da participação dos alunos PAEE, nas atividades da escola.

[...] Letícia (ESTAGIÁRIA) é um pouco mais expansiva, a que fica com o João, ela é bem dinâmica, muitas vezes ela fala: “já fiz, já arrumei, pode ser isso?” Eu dizia; “Acho que podemos intercalar com isso” e ia dando os ajustes, mas ela me ajudou muito, porque ela sabe acalmar, ela tinha voz mais ativa que a minha no início, e me ajudou demais (Professora Camila).

Eu falava para ela (ESTAGIÁRIA HELENA) “Vai dizer para ele: Rodrigo isso você sabe fazer, olha que fácil, quanto é cinco mais dois, faz para ver, faz nos palitinhos, ou pinta”. Nem precisava, mas ela fazia assim. Às vezes ela falava: “na faculdade eu estou vendo isso” e eu “Como você fez na faculdade? Acha que deu certo?” E tentava com o Rodrigo às vezes. Com ela só tive experiências positivas (Professora Tatiana).

A observação realizada na sala da professora Tatiana demonstra que sua prática educativa coaduna com sua fala ao afirmar a experiência de parceria no trabalho realizado com a estagiária Helena para que Rodrigo pudesse construir os conhecimentos requeridos pelo ensino regular, como apresenta a cena registrada:

Após o início de aula a pesquisadora entra na sala e a professora Tatiana, se encontra sentada ao lado de Rodrigo mediando uma atividade com o uso de parlenda, enquanto a estagiária Helena orienta os demais alunos da turma a frente da sala em relação à mesma atividade. Em alguns minutos a turma termina a atividade e segue com a proposta seguinte. A professora orienta a estagiária Helena que irão oferecer a próxima atividade a Rodrigo juntamente com a turma e em outro momento ele terminaria a primeira, pois estava menos concentrado naquele dia. A estagiária prossegue apoiando Rodrigo de acordo com as orientações da professora (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Tatiana)

É possível perceber que Rodrigo participa das atividades acadêmicas propostas mediadas pela professora Tatiana com o apoio da estagiária. Ele está inserido no contexto da turma e é considerado pela professora em seu processo de ensino, não cabendo à estagiária elaborar ou oferecer atividades que não correspondam ao conteúdo previsto na rotina para a turma.

As Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015a), esclarece que não se atribui ao profissional de apoio, a tarefa de desenvolver propostas educativas diferentes para o aluno PAEE e nem assumir a responsabilidade pelo seu processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, a professora Regina relata que viveu experiências quanto à presença de estagiário de Pedagogia em sua sala de aula que resultaram em um apoio ao cotidiano escolar junto ao aluno PAEE, como também situações de conflito decorrentes dos próprios saberes e experiência, haja vista um profissional se tratar de um docente formado com no mínimo nove anos de carreira e o outro encontrar-se ainda no processo de formação inicial para a docência.

Mas de tanto eu ir colocando, colocando, que foi um semestre, parece que depois da nossa conversa parece que a estagiária refletiu e quando voltou do recesso estava com outra postura e o tanto que a menina (ALUNA COM AUTISMO) avançou que ela (ESTAGIÁRIA) falou “é verdade ela consegue fazer” (Professora Regina).

[...] o André tem essa dificuldade de relacionamento, fomos criando um ambiente em que ele se colocasse, falasse com os colegas, e quando chegou esta estagiária eu vi que queria tratá-lo como um bebê, de querer fazer as coisas e falar com voz de bebê para ele, tudo no diminutivo. [...], porque fizemos que o André se sentisse autônomo, capaz e de repente, chega uma pessoa que quer fazer tudo por ele, não pode (Professora Regina).

Nesse sentido, esse profissional que atua junto ao professor da sala de aula comum, onde haja a presença do aluno PAEE, necessita estabelecer ações de maneira reflexiva e articulada junto ao trabalho do docente. Para tanto, deve ser orientado, como destacam as professoras Regina e Tatiana, “[...] essa parceria da estagiária é muito importante, mas tem que ter formação”, “[...] formação para essas meninas, quando chegam”.

Aqui na escola tem, (FORMAÇÃO PARA ESTAGIÁRIOS) esse ano não teve tanto, mas no ano passado teve, a OP (ORIENTADORA PEDAGÓGICA) e a OE (ORIENTADORA EDUCACIONAL), a professora da sala de recursos (REALIZARAM A FORMAÇÃO) [...] (Professora Regina).

Ressalta-se a importância de se fomentar no contexto escolar, a reflexão de que a concepção de deficiência, de especificidades com relação ao desenvolvimento do aluno PAEE, de uma escola na perspectiva de uma educação inclusiva, “[...] não é associada à

condição de doença, carência ou invalidez, que pressupõe a necessidade de cuidados clínicos, assistenciais ou de serviços especializados, em todas as atividades” (BRASIL, 2015a, p. 146).

Mediante esse contexto, faz-se necessário pensar sobre que tipo de formação se espera junto ao estagiário de pedagogia nessa realidade escolar, pois sua formação acadêmica deve dar-lhe condições de desenvolver o processo de ensino junto a todos os alunos, não cabendo-lhe conhecimentos específicos sobre o aluno PAEE.

Novamente, mediante esse contexto escolar, se faz necessário chamar a atenção para a ação educativa das professoras participantes, bem como das estagiárias envolvidas nesse estudo, em fazer com que os princípios da inclusão escolar sejam colocados em prática, alicerçada em grande parte pela responsabilização, compromisso, empenho, e concepção que assumem, do que por condições asseguradas por políticas públicas que realmente funcionem no chão da escola.

[...] eu digo que sem ela Letícia (ESTAGIÁRIA) e sem a Marcia (ESTAGIÁRIA) hoje em dia eu não teria realizado um bom trabalho, não é só meu, é delas também. A Marcia chegou um pouco depois também, ela fala a mesma linguagem que eu com o Daniel, ele participa da aula, o tempo inteiro. A Marcia foi percebendo, e fomos ajustando, foi muito produtivo (Professora Camila).

Nesse sentido, mediante a complexidade do processo de inclusão escolar é possível considerar que o auxílio de um estagiário de Pedagogia junto à sala de aula não se trata de um serviço de apoio com objetivo definido dentro do sistema escolar que ofereça todas as condições necessárias para o acesso, participação e aprendizagem do aluno PAEE na escola de ensino comum. Nota-se, frente à realidade deste estudo, que o estagiário por vezes ocupa a posição de auxiliar o aluno PAEE em suas atividades cotidianas para que possa se locomover, se alimentar e realizar procedimentos de higiene e em outros momentos atua como apoio para que o aluno PAEE realize as atividades propostas pelo professor, na intenção de favorecer seu processo de aprendizagem, atribuições que não contemplam a ação de um estagiário do curso de Pedagogia.

Nesse cotidiano escolar, não se questiona a atuação do estagiário em auxiliar o professor em suas ações diversas, no seio da sala de aula junto às necessidades de todos os alunos, haja vista sua posição de aprendiz, uma vez que o estágio na escola, em sala de aula, compreende “[...] o acompanhamento do efetivo exercício da docência, [...] vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe

(SÃO PAULO, 2017, p. 10), contudo, no que tange a formação, os conhecimentos quanto às peculiaridades do desenvolvimento e processo de aprendizagem do aluno PAEE, mesmo com o auxílio do estagiário de Pedagogia, o professor encontra-se solitário na sala de aula comum, frente aos desafios de incluir esse aluno, pois trata-se de um professor com formação generalista junto a um sujeito em processo de formação inicial para a docência, também de base generalista.

Dessa forma, é relevante destacar a necessidade de se garantir na sala de aula do ensino comum, que conta com o aluno PAEE, profissionais da educação distintos para exercer funções específicas, mediante o acesso e participação desses alunos nas atividades da escola, ou seja, o “[...] profissional de apoio aquele que, após avaliação das demandas do aluno público-alvo da Educação Especial, auxiliará o aluno que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, p. 43) que de acordo com o documento (BRASIL, 2015a) mencionado anteriormente, não tem a função de se responsabilizar diretamente pela aprendizagem do aluno PAEE e o professor especialista da educação especial, que intervindo e trabalhando em conjunto, com o docente da sala de aula comum, por meio do ensino colaborativo, configurando-se um apoio de essencial relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses alunos, pois esse modelo de ensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)...

[...] funciona por meio da parceria entre dois profissionais, o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula e conhecimento sobre os conteúdos específicos – e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, além de entender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 64).

Com o intuito de se atingir, uma mudança de paradigma sobre as possibilidades do aluno PAEE de se desenvolver quanto aos aspectos motor, intelectual e afetivo, uma proposta de orientação e reflexão permanente, no cotidiano da escola, necessita ser expandida a todos os profissionais da unidade escolar, diluindo situações em que o aluno seja percebido com estranhamento ou até mesmo, sua presença nem seja notada.

André teve convulsão quando foi fazer o prato, a bacia de colocar pratos, que por sorte estava vazia, virou em cima dele. Ele ficou desesperado e era aula de outra professora, mas eu estava tomando lanche na hora e corri para acudir, todo mundo só ficou olhando, ninguém foi ver se ele precisava de ajuda, “se eu não tivesse lá? O que ele iria fazer, sozinho?” precisamos olhar, é uma criança da escola (Professora Regina).

Assim, os profissionais que exercem diferentes papéis no âmbito geral da escola, na segurança, preparo da alimentação, nas atividades do pátio “[...] devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes” (BRASIL, 2015a, p. 70).

Em colaboração, a inclusão é uma preocupação da escola toda. Portanto, ressalta-se a necessidade de que as escolas formem uma equipe ou equipes colaborativas para apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores dos alunos PAEE. Dessa maneira, os demais profissionais da escola necessitam de constante busca para a construção da consciência de como esse aluno é capaz de interagir e participar em todas as propostas no âmbito escolar (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007).

Dessa forma a professora ressalta: “[...] precisamos dessa parceria mesmo, porque é o que falamos, a escola incluir esse aluno, todos da escola, não só aqueles professores que trabalham diretamente com o aluno” (Professora Regina).

Nesse sentido, Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, (2007) evidenciam que a construção de uma educação escolar inclusiva requer colaboração, que necessita estar latente em todos os níveis e segmentos da escola, pois é compreendida como um componente essencial no processo de inclusão. Envolve os alunos na sala de aula, o professor do ensino comum, o docente especialista da educação especial, profissionais especializados, a equipe gestora, a família, os profissionais de apoio e todos os demais funcionários da unidade escolar, ou seja, uma equipe “reunindo-se quando necessário para pensar e apresentar sugestões sobre os objetivos curriculares para uma determinada criança e como esses objetivos podem ser atingidos em turmas de educação regular”, efetivando-se a inclusão escolar para todos os alunos (STAINBACK; et al, 1999, p. 246).

Ainda nesse sentido, Vilaronga (2014) sublinha: “O que se almeja chegar ao final da colaboração, seria uma “teia” de trabalho na escola em que todos os tipos de apoio ao aluno se entrelaçam e conversam” (VILARONGA, 2014, p. 100).

Mediante este contexto é possível considerar que a inclusão do aluno PAEE na sala comum está intimamente relacionada com a prática educativa. A prática docente pode ser

apoiada, subsidiada, pelo trabalho realizado em parcerias colaborativas junto dos diferentes segmentos da escola, que organizadas e planejadas dentro do sistema escolar, sob condições asseguradas por políticas públicas de educação inclusiva que cheguem efetivamente no chão da escola, tornam-se um fator relevante que pode contribuir com a prática do professor, tornando-a efetivamente inclusiva, garantindo ao aluno PAEE, o direito de ser reconhecido como um sujeito com possibilidades para aprender, vivendo integralmente sua escolarização, oferecendo-lhe condições de se perceber capaz, de além de construir seus saberes, também contribuir para a construção de conhecimentos coletivos, extraído desse contexto a oportunidade de acessar um papel valorizado na sociedade, como afirma Vigotski (1997), de maneira que possam se tornar membros ativos da sociedade, revelando-se para eles uma realidade de vida carregada de sentido.

4.2 Meu Aluno Aprende de Forma Diferente

Na relação entre professor, conhecimento e aluno, o docente, diante dos desafios da diversidade dos sujeitos, especialmente do aluno PAEE, presente em sala de aula, se encontra envolvido por situações e conceitos que devem direcioná-lo para a busca de atender essa demanda. Nesse percurso espera-se que as marcas da diversidade, das especificidades do desenvolvimento do aluno sejam compreendidas, cedendo lugar para a construção de uma concepção, de um saber docente, que considera as possibilidades que esse aluno tem de aprender e se desenvolver.

Para Vigotski (2007), a criança é um ser social que aprende ao longo de sua vida, na medida em que pode experienciar as interações com o outro, de acordo com o contato com o meio social em que está inserida, vai se formando enquanto ser humano.

Na relação com o meio social todas as crianças são favorecidas em seu desenvolvimento cultural, como apresenta a fala da professora:

[...] acho que eles ganham muito, os alunos de enriquecimento cultural e de vivência mesmo e os alunos, os autistas também. No meu caso eu tenho dois, e vejo assim um desenvolvimento bem grande, na sala, assim, a sala torce por eles, a sala vibra com eles e eles vibram com a sala também (Professora Camila).

Para Saviani (2015), em um contexto histórico-cultural, o homem é produto do processo educativo e a escola é o lócus privilegiado para que o sujeito aprenda os elementos fundamentais estabelecidos pela experiência humana para se desenvolver culturalmente.

Mediante políticas públicas e ideais de educação inclusiva, a escola caminha há algumas décadas, na intenção de se adaptar e oferecer condições aos alunos PAEE, para que se desenvolvam e sejam realmente incluídos na sociedade.

Na perspectiva da educação escolar inclusiva, Stainback e Stainback (1999) destacam que certamente o motivo de maior relevância para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. O ensino oferecido aos alunos é baseado no exemplo de que todos os sujeitos devem ter igualdades de direitos independente de suas diferenças. Na contra mão do contexto de experiências de segregação ocorridas no passado, a inclusão evidencia a prática da ideia de que as diferenças necessitam ser consideradas e respeitadas.

A instituição escolar, como um grande e complexo sistema social, deve se encarregar de cumprir seu papel, se adequando para acolher e atender às necessidades apresentadas por todos os seus alunos.

Tem alunos que a gente consegue avançar nessa inclusão e tem alunos que a gente consegue fazer, no nosso olhar é pouco, mas eu acho que é muito. Nós temos uma aluna autista aqui na escola, que foi minha aluna o ano passado e era tão interessante, porque a gente não via caminhos pra ela e a gente foi no dia a dia, buscando, buscando, [...]. Começou a ter contato com as crianças, o abraçar, o beijar, ir junto dá a mão. Foi algo muito enriquecedor (Professora Regina).

A inclusão, a palavra inclusão, o aluno incluso, eu acho ótimo, acho que toda a criança, ela tem o direito de participar de se interagir com outros. Se isso acontece da maneira real, como deveria acontecer, eu não sei (Professora Tatiana).

No dia-a-dia da escola, são os professores, como sujeitos dessa sociedade, que recebem o aluno PAEE e procuram compreender que percursos farão para oferecer a ele a oportunidade de se preparar e atuar socialmente. No entanto, esta compreensão de educação inclusiva, essa transformação de mentalidade, não está pautada em leis, decretos como afirma Bueno (1999), mas nas condições da estrutura e sistema escolar e na concepção presente na relação do professor frente às especificidades do aluno PAEE.

No ano passado eu tive três (ALUNOS PAEE) na sala, então foi um ano bem difícil. Então a gente percebe o pouquinho que a gente consegue ali, pra gente é tão pouquinho, mas pra eles é tão significativo, pra família é tão significativo e ver aquele caminhar deles, dia a dia a gente vendo, puxa, eles tão se sentindo acolhidos, eles tão se sentindo, pertencentes. Eu acho que essa é a maior inclusão que tem é eles se sentirem pertencentes [...] (Professora Regina).

Eu acho que o mais legal da inclusão é a oportunidade das outras crianças conviverem com isso e é uma forma tão pura, tão ingênua, tão espontânea, que para elas não tem barreiras, não tem diferença, não tem obstáculos. Ao contrário, eles têm um olhar acolhedor, um olhar de cuidado (Professora Milena).

No relato das professoras é nítido que a inclusão escolar é compreendida por elas como um direito do sujeito e oportunidade de desenvolvimento para os outros alunos, família e para os próprios professores, que nesse processo buscam se preparar para lidar com as demandas em meio à diversidade do contexto escolar. A certeza que esta realidade educacional inclusiva deve acontecer é afirmada inúmeras vezes pelas Docentes durante a discussão, pela expressão “pertencimento”, ou seja, o aluno é parte do coletivo, da turma, parte da sociedade.

A instituição especializada foi criticada por Vigotski (1997), pelas práticas habitualmente adotadas em sua época, criando-se um ambiente isolado, no qual o conhecimento era tratado de forma fragmentada mediante o desenvolvimento das crianças PAEE, um conhecimento que se baseava apenas na realidade dessas crianças, naquele coletivo escolar que convivia, sem perspectivas das demandas da sociedade, de ampliação da visão de mundo. O autor ressalta a importância de que a educação da criança PAEE ocorra em um contexto coletivo, que possibilite o seu desenvolvimento mediante a relação com crianças que apresentam heterogeneidade quanto aos aspectos cognitivos que favorecerá a organização de novas estruturas para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as professoras revelam sua visão quanto à presença desse aluno PAEE na sala de aula comum da rede regular junto às demais crianças:

[...] a criança está ali mesmo, sendo incluída no grupo, que ela não está ali pra cumprir um protocolo, uma lei, algo que tem que ser feito, que ela faz parte do grupo (Professora Milena).

No caso, eu tenho um aluno autista que ele é muito sensível à questão do barulho e as crianças muitas vezes quando eu pontuava pra eles em sala eles prontamente atendiam. Em outras oportunidades quando eu chamava

atenção, não era atendida, mas quando falava “gente, olha o Marcos”, na hora eles atendiam. Então essa preocupação, esse cuidado com o outro, acho que é uma das coisas mais bonitas da inclusão (Professora Milena).

A fala da professora demonstra que os alunos que frequentam sua sala de aula apresentando, segundo Vigotski (1997), uma deficiência primária, ligada às questões biológicas, não estão sujeitos às complicações da deficiência secundária, que derivam da falta de oportunidade em relação às interações com o coletivo, com as atividades sociais. Desse modo, constantemente a ação educativa está direcionada a proporcionar as interações necessárias para que tal complicação seja anulada.

[...] é algo que a gente acha que é tão comum, normal, natural e pra elas (MÃES) é muito distante. Porque querendo ou não, na rua as pessoas são muito preconceituosas, a sociedade é preconceituosa. Talvez muitas vezes, os pais tem um certo receio, aquela intenção de protegê-los e as vezes acabam vivendo na rua, em família, de forma meio isolada, então quando se deparam com isso “nossa eles conhecem ele, eles sabem o nome dele” uma coisa tão simples (Professora Milena).

A colocação da professora aponta que, diante de sua concepção sobre o desenvolvimento do aluno PAEE, o isolamento social está distante desse aluno em sua sala de aula, pois as atitudes de respeito, acolhimento, a interação são comuns no dia a dia da vivência em sala de aula com ela e todos os alunos.

No período de observação, na sala de aula da professora Milena, verificou-se, além da postura atenta e acolhedora da professora, a interação entre os alunos e a organização de um contexto de formação de sujeitos capazes de receber e se relacionar com as diferenças, ratificando seu relato.

No momento da higienização bucal, direcionado por um profissional específico, a professora Milena encaminha, os alunos em pequenos grupos para a escovação. Alguns alunos saem e a professora orienta a estagiária de que Marcos (aluno com autismo) é um pouco resistente para escovar os dentes, que deve incentivá-lo, mas respeitá-lo, também disse que Felipe (aluno com Síndrome de Down) participaria pela primeira vez e pergunta para uma colega da turma se pode acompanhá-lo, pois ele gosta dela e pode incentivá-lo. Passado um tempo, a professora pergunta se todos já retornaram da escovação. Um aluno responde que sim e em seguida outro diz que não, “falta o Marcos e o Felipe”. Logo, os alunos retornam e a professora diz: “Agora o time está completo!” (Diário de campo de Pesquisadora – Sala: Professora Milena).

O processo de inclusão escolar envolve, não somente os ideais presentes nas políticas públicas, mas a frente desse processo encontra-se a concepção do professor como um fator importante que permeia os valores, no qual a relevância, “[...] o significado ou a representação que as pessoas (no caso os professores) têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele” (Glat apud GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 137).

De acordo com Vigotski (1997), o aluno PAEE necessita da relação que se estabelece no contexto educacional com as demais crianças. É na escola que permeia os elementos culturais selecionados pela sociedade como os fundamentais para que o sujeito se desenvolva atendendo as demandas que surgem no cotidiano social. Nesse contexto, o processo educativo deve ser norteado pelas possibilidades de compensação existente junto à deficiência, às especificidades do desenvolvimento do aluno PAEE, mediante as formas culturais e a interação social.

As possibilidades de acesso à escolarização frente às dificuldades impostas pelas especificidades do aluno PAEE, são colocadas um primeiro plano junto às práticas educativas estabelecidas entre professor, conhecimento e aluno, como relatam as professoras:

[...] diz que no ano passado ele (ALUNO RODRIGO) mal ficava na sala, tinha um problema sério. Esse ano consegui, devagar, eu e a estagiária colocamos ele na sala, começou a interação, começou a fazer tudo (Professora Tatiana).

Ele (ALUNO JOÃO) ficava um pouco, muitas vezes começava a agitar e eu conversava com a sala que era aquele momento que ele não ficaria a aula toda agitado, mas pelo menos uns 10 minutos, mesmo que vocês perciam esses 10 minutos de explicação ou de outra atividade, mas verão que no final será prazeroso. Por fim o João começou a ficar um tempo maior na sala, algumas atividades ele fazia junto com os colegas, tem uma aluna que ele gosta muito, então ela ajuda muito [...] (Professora Camila).

Mediante as falas das professoras é possível destacar a concepção que apresentam em relação ao processo de ensino e aprendizagem que necessita permear a escolarização do aluno PAEE, indicando que indiscutivelmente o lócus de aprendizagem dele é a sala de aula, em interação com professor e demais colegas, é nesse contexto cultural onde deve ser respeitado em suas especificidades e vivenciar oportunidades de aprendizagem para que possa se desenvolver da melhor forma.

No horário de entrada da turma, a professora recebe todos os alunos com alegria. Daniel entra e lhe dá um abraço, em seguida ela registra a rotina referente ao dia na lousa. João chega após vinte minutos e a professora o recebe com um abraço, saudações e pergunta qual sua rotina (estabelecida com adaptações) para hoje e João prontamente responde que será relaxamento, atividade, lanche, brincar e saída. Enquanto ele responde, ela registra na lousa numerando as ações e dá dicas para que se lembre da sequência. João senta-se ao lado da colega que de acordo com a Professora ele possui afinidade e ela demonstra-se muito a vontade e satisfeita em estar ao seu lado, haja vista sua maneira de acolhê-lo, expressando-se com um sorriso e ajudando-o a organizar seu material, iniciando um diálogo sobre as atividades propostas (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Camila).

A cena descrita apresenta os resultados das ações educativas da professora Camila de intervir e organizar um contexto de sala de aula para receber João, de elaborar uma rotina que atenda suas necessidades, retomando-a para que ele saiba as atividades do dia e de promover um agrupamento junto à colega que funcione como um apoio à aprendizagem. Práticas educativas elaboradas com o intuito de oferecer possibilidades de aprendizagem para João em interação com a rotina de todos os alunos, haja vista que a permanência dele em sala de aula foi conquistada aos poucos de acordo com suas pontuais intervenções.

Os pressupostos de Vigotski (1997) evidenciam que o aluno PAEE, mesmo que de forma diferente, deve ser educado considerando que a deficiência não pode ser tomada como orientadora da educação a ser oferecida para ele e sim, compete às práticas educativas a incumbência de definir os direcionamentos atribuídos ao desenvolvimento.

De acordo com Stainback e Satainback (1999), as salas de aula inclusivas se apoiam no princípio de que todas as crianças podem aprender e participar do cotidiano escolar e comunitário no qual existe a valorização da diversidade.

Nesse sentido, por meio da ação docente deve ser favorecida a participação do aluno PAEE nas atividades escolares, mediante o atendimento às peculiaridades de seu desenvolvimento, oportunizando sua aprendizagem.

Quando chega pra escola e você acolhe, você mostra que é possível a criança se desenvolver sim, que ela tem o tempo dela, tem o ritmo dela, mas que ela é capaz de fazer (Professora Regina).

[...] principalmente na matemática, tem um raciocínio, lógico matemático muito bom, ele pega as coisas muito rápido, muito melhor que muitos alunos (Professora Tatiana).

As professoras demonstram acreditar que no percurso das possibilidades de aprendizagem do aluno PAEE, as especificidades em seu desenvolvimento, não representam menos, falha, limite, devendo-se “[...] olhar e a cada dia, ir sentindo o que aquela criança precisa. Você tem que mostrar para ela que ela é capaz [...]” (Professora Regina).

Dessa maneira, a professora Regina demonstra perceber que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno PAEE acontece de uma maneira diferente: “[...] ele aprende de forma diferente eu disse exatamente para ela (MÃE), não disse que ele era diferente, falei que ele aprende de forma diferente”.

Para Vigotski (2007), a aprendizagem acontece no meio cultural em que a criança convive, através das interações estabelecidas junto ao aluno. O desenvolvimento está ligado à aprendizagem, ou seja, depende do aprendizado para impulsionar os processos internos do desenvolvimento. Nesse contexto, Vigotski (1997) afirma para a educação de alunos PAEE é fundamental conhecer como se desenvolvem, considerar não a deficiência, a falta, em si mesmas, mas como a criança se apresenta em seu processo de desenvolvimento mediante os obstáculos impostos pelas peculiaridades que envolvem esse processo. Essa criança não se constitui apenas de falhas, carências, mas ocorre em seu organismo uma reorganização como um todo, de acordo com seu processo de desenvolvimento.

Nessa medida a teoria vigotskiana ressalta ser imprescindível conhecer os caminhos internos do desenvolvimento, considerando que ao analisar as dificuldades apresentadas para o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE não pode se determinar as especificidades próprias a essa condição, ressaltando somente os aspectos negativos intrínsecos a ela.

Diante desse contexto fundamental, vale a reflexão sobre que porcentagem de alunos PAEE, no âmbito nacional, tem seu direito social de frequentar a sala de aula comum, da rede regular, envolvida por um processo de ensino e aprendizagem que garanta meios possíveis para que de acordo com suas possibilidades, adquira conhecimentos e se desenvolva. Fomentar esta reflexão está a cargo de cada sujeito (governantes, professores, profissionais ligados à educação) responsável pelo desenvolvimento desses alunos.

Nesse percurso de relações interpessoais, de descobertas e construção de conhecimentos sobre vários aspectos presentes na diversidade do aluno e na sua inclusão em sala de aula, as professoras demonstram como encaram as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, vindo ao encontro dos estudos de Vigotski (1997), que afirma a necessidade de se

considerar que na criança PAEE, as falhas, ausências, não são um fatores determinantes, haja vista seu processo de desenvolvimento, passar por modificações como um todo, recebendo estímulos externos do meio cultural. Afirmção que ressalta que os fatores limitantes não se encontram no aluno, mas no contexto escolar que necessita se modificar para que a inclusão escolar aconteça como aponta Glat e Blanco (2007).

4.2.1 A Mediação no Processo de Desenvolvimento do Aluno Público Alvo da Educação Especial

Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento da criança PAEE recebe intensamente, a influência de estímulos externos presentes no meio, que interferem de modo a favorecer ou não este processo. Assim, o homem age de modo mediado, por signos e instrumentos, ou seja, pelos estímulos criados pela meio cultural.

Nesse contexto, a qualidade das ações educativas, junto ao aluno PAEE, é de grande relevância para que ele tenha oportunidades de aprender e se desenvolver.

[...] tudo o que eu propunha para sala eu propunha para ele também, sabia que algumas coisas ele precisaria de ajuda, de apoio, [...] mas ele estava fazendo tudo igual ao outro. Isso é bacana, mostrar pra ele, você é um ser humano e você tem direito a tudo o que o outro está recebendo, a forma como você vai conseguir lidar com isso talvez seja diferente, mas está sendo oferecido, isso é bacana [...] (Professora Regina).

Quando vim para cá, cheguei no começo de junho. [...] O João por exemplo, a estagiária chegava pra mim e falava: “ele não vai entrar, ele vai direto pra outro lugar, você tem alguma coisa?” Eu passava algumas coisas pra ela, mas eu falei: “se for pra fazer atividade, vai fazer aqui na sala, vamos deixar ele aqui um pouco”. Eu sempre fui a que barrou a história de “vou ficar pra fora”, eu sempre falava que o começo da aula ela tinha que garantir na sala (Professora Camila).

[...] fui ensinando a se desprender da estagiária, porque ia ao banheiro, beber água, fazia tudo com a estagiária do lado. Então comecei a ensinar que deveria começar a ir sozinho, tendo essa autonomia [...] (Professora Tatiana).

As professoras demonstram compreender que o desenvolvimento do aluno PAEE é resultado de suas interações com o meio. Revelam em suas falas, a consciência do papel fundamental do professor como mediador, que implica proporcionar a esta criança, as mesmas

oportunidades de aprendizagem, a mesma base de conteúdo, a mesma autonomia e o mesmo ambiente escolar, oferecidos para todos os alunos da turma.

Os estudos realizados por Briant e Oliver (2012), revelam que a concepção do professor, a construção de um olhar direcionado para as possibilidades dos alunos com PAEE, podem ser consideradas como o alicerce para a elaboração de estratégias capazes de dar condições de equidade às oportunidades de ensino e aprendizagem em sala de aula, bem como oferecer sustentação junto à busca da garantia de acesso ao direito à educação de qualidade.

Nessa perspectiva, tomando como base a fala supracitada da professora Camila, referindo-se às ações que realizou para que o aluno João participasse das atividades, em sala de aula, é importante ressaltar o empenho das professoras participantes em fazer com que aos princípios da inclusão escolar sejam colocados em prática. Mesmo mediante a falta de condições do sistema educacional, como o número alto de alunos por turma, de trinta a trinta e dois alunos e turmas com até dois alunos PAEE as frequentando, haja vista a turma da professora Camila com dois alunos que apresentam autismo, com características diferentes um do outro. Contexto em que, o apoio de um professor especialista da educação especial em sala de aula, realizando o ensino colaborativo seria fundamental. Possivelmente João teria condições de permanecer em sala e aula por maior tempo, bem como as atividades oferecidas a ele, alcançariam maior adaptação, atendendo suas necessidades de aprendizagem, pois as ações educativas corresponderiam, como enfatiza Vilaronga (2014), ao pensar, ao planejar, ao realizar e ao avaliar em conjunto, envolvendo os saberes, as habilidades do professor da sala de aula comum e do docente especialista da educação especial.

Nesse contexto escolar, com a presença de lacunas junto ao processo de favorecimento de uma escola inclusiva, a professora Regina reconhece as capacidades do aluno PAEE no contexto do processo educativo, mas que necessita de caminhos alternativos para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam:

Penso que ele é da turma, não tem que ser tratado de forma diferente, tem que ser sim oferecido para ele os recursos que ele precisa, **os caminhos diferentes**, “se não é uma exclusão”, temos que pensar que todos tem que ter condições de fazer (Professora Regina).

A mensagem explicitada pela professora apresenta um conceito fundamental dos pressupostos teóricos de Vigotski (2011) que esclarecem sobre as vias percorridas pelo desenvolvimento da criança PAEE. Diante das dificuldades no desenvolvimento causadas

pela deficiência, há um estímulo criado pelo meio, para que se desenvolvam caminhos diferentes, alternativos, indiretos, adaptados para compensar as próprias especificidades inerentes ao desenvolvimento. Dessa maneira, criar vias alternativas de desenvolvimento, isto é, adaptar os instrumentos, adaptar conteúdos, metodologias, consiste na única via para a educação do aluno PAEE.

Os caminhos alternativos são proporcionados pela mediação do professor através de técnicas, métodos, sistematização de atividades adaptadas às peculiaridades da organização psicofisiológica do aluno PAEE, como é possível perceber pelos próximos relatos da professora:

Ah! Só que eu penso assim, “o aluno é que tem que fazer”, mas ela não tem caderno? Não ela não tem caderno, se ela não escreve, porque ela terá caderno, se ela não escreve vou trabalhar a oralidade dela. Então ela ia à frente, contava história, ela adorava quando recebia as palmas. Agora conta pra mim a história. Eu sabia que ela não dava conta de escrever, então conta pra mim a história. Eu ouvia a história avaliava o que ela sabia. Trabalhava um conteúdo, pegava livros, revistas, eu procurava fazer aquilo que atendia (Professora Regina).

A professora realiza a proposta de ensino, de maneira a atender às necessidades de aprendizagem da aluna que apresenta TEA. Aponta claramente seu olhar prospectivo quanto à sua capacidade de aprender de aluna, o foco não se encontra em suas faltas, ao afirmar que sabe das dificuldades da aluna em relação à escrita, portanto avalia o que ela já conseguiu se apropriar o que ela é capaz de fazer sozinha, para dar prosseguimento a novas situações de ensino que promovam aprendizagens significativas.

Esta realidade, infelizmente ainda não abrange a maioria das escolas, ou seja, a concepção dos docentes perpassa por outras considerações. Podemos tomar como exemplo, os estudos de Pletsch e Glat (2012) que revelam práticas educativas, que na contramão dessa perspectiva da capacidade do aluno PAEE, promove a supervalorização das habilidades cognitivas, percebendo-o como incapaz de se apropriar dos conhecimentos científicos oferecidos pela escola.

A concepção construída pelos professores sobre valorizar demasiadamente as habilidades cognitivas é abordada pela teoria de Vigotski (2011), que discute sobre a naturalidade do olhar do ser humano para o que culturalmente é considerado normal, como ler

com os olhos e falar através da voz. Diante dessa visão, as situações que diferem das formas culturais de se desenvolver, são caracterizadas como anormais.

No entanto, a prática educativa das professoras participantes demonstra que é possível ensinar e favorecer o processo de desenvolvimento e inclusão do aluno PAEE.

[...] Trabalhamos com cédulas antigas, tudo o que levava, que ele (ALUNO MARCOS) manuseava, que explorava, ele conseguia realizar melhor. Quando trabalhamos com instrumento de medida, de peso, receita, ele pegava o ingrediente, olhava, cheirava (Professor Milena).

No relato da professora observam-se situações de ensino e aprendizagem que oportunizam a construção do conhecimento por meio de recursos concretos, de forma a atender o que o aluno requer no momento. Contudo, o processo de ensino não deve se desviar de oferecer oportunidades para que o aluno desenvolva a capacidade de abstração, necessária para que possa avançar para patamares mais elevados de desenvolvimento, como a proposta constatada no período de observação na sala da professora Milena ao proporcionar que Marcos e todos os demais alunos explorassem o calendário, localizando a data atual, identificando os dias referentes ao final de semana, e de acordo com as intervenções da docente os alunos recorrem ao pensamento abstrato.

Segundo Vigotski (2007), o aluno PAEE precisa de oportunidades que permitam que desenvolva a capacidade de abstração, contrapondo a ideia perpetuada por décadas pelas instituições especializadas de que todo o processo de ensino ligado à criança PAEE necessariamente deveria ter como base métodos concretos, como observar e fazer. Justamente porque esse aluno, dependendo de suas especificidades, por si só dificilmente alcança formas bem organizadas de pensamento abstrato, deveria a escola esforçar-se para direcioná-lo a desenvolver o que inerentemente está ausente em seu desenvolvimento.

As professoras seguem cumprindo seu papel de ensinar a todos os alunos como demonstram as falas que seguem:

Quando eu proponho leitura individual, eu faço questão de ler para o André, quando não consigo mesmo, tenho outra coisa pra realizar naquele momento, escolho um aluno para ler pra ele, sempre garanto a leitura para ele no momento que as crianças estão lendo (Professora Regina).

Com o auxílio de colegas mais experientes, em colaboração é possível que o aluno PAEE seja capaz de realizar atividades que ainda não apresenta desenvolvimento para realizar individualmente.

Como falei para a Ana (ORIENTADORA PEDAGÓGICA) ele não escreve a fração por extenso, mas se mostrar a figura ele faz tranquilamente. Trabalhamos em ciências o sistema solar e um dia estava mostrando o livro pra ele e ficou encantadíssimo. Após parti pra outras atividades do sistema solar, aproveitando o tablete e os recursos que tinham aqui e ele foi ficando encantado. Na hora da prova que tinha que colocar todos os planetas, que para todos os alunos era em ordem e entreguei a mesma folha para ele, e tinha que nomear. Ele colocou o nome de todos os planetas, não na ordem, mas sabia todos (Professora Camila).

A professora utiliza-se de instrumento como o tablete, de modificações em como representar uma fração, bem como no critério de avaliação, isto é, de adaptações para que seu aluno Daniel se aproprie dos conhecimentos.

No período de observação em sala de aula a Professora Camila afirma à pesquisadora que Daniel na maioria das vezes se recusa a realizar as propostas quando encontram-se na lousa, que exige um registro, desta forma ela oferece a ele as propostas em folha impressa. Durante uma atividade de resolução de situações-problema, a professora, após orientar a turma, senta-se ao lado de Daniel, lê com ele uma das situações que envolve divisão e durante a leitura realiza intervenções para que Daniel consiga entender que necessita dividir sessenta e três por três. Em seguida pergunta se deseja utilizar as tampinhas de garrafa ou palitos (materiais que encontram-se em uma caixa sempre próximo à carteira de Daniel), ele define as tampinhas e a professora organiza na carteira três folhas de cores diferentes, orientando-o que eram três equipes e que deveria dividir entregando uma tampinha para cada equipe. Assim a professora conduz a atividades até sua conclusão, realizando as intervenções necessárias e também envolvendo o restante da turma em alguns momentos da contagem. Observa-se também que a professora utiliza junto a Daniel um quadro de rotina confeccionado em papel cartão e plastificado que marca diariamente a rotina para ele, uma vez que reconhece que esse recurso pode auxiliá-lo (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Camila).

Dessa forma, nota-se que a professora utiliza recursos, intervenções pontuais, condizentes às atividades realizadas oferecendo a ele as condições que atendam às necessidades de aprendizagem do aluno.

Nos contextos das práticas educativas apresentados acima pelas professoras Regina, Milena e Camila é nítida a figura do professor e dos pares como sujeitos mais experientes, trabalhando em colaboração, que atuam entre o desenvolvimento já estabelecido pelo aluno e

as situações-problema que precisa de auxílio para realizá-las, compreendida como Zona de Desenvolvimento Proximal descrita por Vigotski (2007).

De acordo com o teórico, atuar como docente compreendendo a ZDP implica proporcionar aprendizagem significativa que impulsiona o desenvolvimento de funções superiores, como o pensamento abstrato, atenção, a memória. Portanto, o foco não se estabelece no que a criança já sabe realizar, precisamente este nível deve ser o ponto de partida para outras práticas educativas que ocasionem a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento, haja vista que: “Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95).

Em oposição aos estudos realizados por Pletsch e Glat (2012), que revelam ações educativas pautadas em situações descontextualizadas, ineficazes, ligadas apenas ao nível já atingido pelo aluno, como recortar, colar, e copiar, propostas que para Vigotski (2007) não são relevantes, pois já se consolidaram, é possível considerar que as práticas educativas das professoras participantes demonstram a valorização do processo de aquisição do conhecimento, com interações para a construção do saber. Práticas educativas planejadas que ocorrem em um ambiente com atividades possíveis e desafiadoras, ou seja, a partir do que o aluno é capaz de realizar com auxílio, de acordo com suas potencialidades, com o desenvolvimento que já amadureceu, para que possa aprender e alcançar patamares mais elevados de desenvolvimento, incluindo-o no contexto educativo.

Para Vigotski (1997), deve-se considerar uma proposta educativa como interessante quando é capaz de elaborar práticas de ensino que correspondam à realidade do aluno, sendo significativa para ele.

Nessa perspectiva a professora afirma: “Eu acredito que a inclusão é isso, é o fazer de forma diferente, que você consegue fazer um trabalho, consegue atender aquela criança [...]” (Professora Regina).

Mediante a compreensão, de como cada aluno aprende, de métodos coerentes e instrumentos adaptados, demonstra-se a visão da professora participante em relação às necessidades de apresentar formas diferenciadas de acesso ao conhecimento, adaptações no currículo, mantendo-se o mesmo contexto de aprendizagem, a mesma base de conteúdos proposta para toda a turma. Isto posto, as adaptações curriculares envolvem:

[...] modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento. (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 36).

Nessa perspectiva, as adaptações curriculares podem ser realizadas no contexto da classe e também no nível individual por meio do PDI, documento previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Adaptações Curriculares de 1998, que objetiva atender às especificidades da aprendizagem do aluno PAEE, favorecendo o acesso ao currículo (BRASIL, 1998).

A análise documental apontou que o PDI (modelo conforme Anexo E) foi elaborado, pela equipe gestora, professora especialista da educação especial, professora da sala de aula comum e com a ciência da família, para Marcos e Felipe, alunos da professora Milena e João, aluno da professora Camila. Os documentos contemplam objetivos, conteúdos e critérios de avaliação considerando às necessidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em relação ao currículo estabelecido para o grupo. Sua organização revela a compreensão da equipe escolar em favorecer o direito de acesso ao currículo comum, não um currículo paralelo, com as condições para que o aluno adquira o desenvolvimento cognitivo para corresponder à sua atuação no cotidiano da sociedade, ainda que ele precise de um período maior de tempo para este fim, pois retomando a afirmação de Vigotski (1997), mesmo diante de necessidade de mais tempo e adequações em estratégias, no currículo, o aluno PAEE deve ter acesso ao mesmo contexto de aprendizagem dos outros alunos.

Ao analisar os contextos aos quais os PDIs foram direcionados, observando-se que dentre os cinco alunos PAEE envolvidos na pesquisa, os documentos foram estabelecidos especificamente para os alunos acima citados, demonstra o rigor das decisões da equipe escolar em direcioná-los apenas para as situações que os requerem, sem usar a proposta de forma indiscriminada, aplicando-a a qualquer aluno PAEE, independente de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Glat e Blanco (2007) observam que alunos PAEE com o mesmo tipo e grau de especificidades em seu desenvolvimento, podem apresentar necessidades de adaptações de recursos, apoios, estratégias, metodologias, de currículos diferentes uns dos outros. Chamam a atenção para as situações do cotidiano escolar em que um aluno que não tenha nenhum tipo de

deficiência, presente por uma determinada circunstancia, dificuldades para aprender e requeiram um auxílio específico.

Nesse sentido, não se pode pensar em adaptações generalizadas para todos os alunos. As adaptações devem ser elaboradas com base nas peculiaridades de cada um e não como propostas abrangentes, consideradas em qualquer contexto. As adequações realizadas por um professor em particular direcionadas a um grupo de alunos específico devem ser observadas como válidas apenas para o grupo em questão e para o momento determinado (BRASIL, 2004a).

Nesse contexto, a prática educativa inclusiva não é simples, necessita de condições adequadas favorecidas por políticas públicas para que o professor comprometido, abarque também os conhecimentos para enfrentar o cotidiano da diversidade presente na sala de aula.

E tem resistência na atividade adaptada, tem resistência na prova diferenciada. Então a partir do momento que ela (MÃE) vê que essas atividades e evolução dos alunos tem apresentado um avanço pra ele, eu acho que é a hora que começa a quebrar um pouco e acalmar um pouco também (Professora Camila).

[...] mas de um jeito diferente não é da mesma forma como você atende os demais da sala. Então é um caminhar bem difícil (Professora Regina).

As adaptações curriculares devem apresenta-se como possibilidades de desenvolvimento do aluno PAEE, realizadas pelos professores mediante a real necessidade, orientadas pelo princípio de oferecer a todos os alunos oportunidades de acesso ao currículo, não um currículo que aprende como referencia as condições de ausência ligadas as especificidades do aluno, que produza limitações do que esses sujeitos podem atingir enquanto aprendizagem, mas com o cuidado de proporcionar as respectivas assistências e apoios que o necessitam junto ao contexto desse currículo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; MOSCARDINI, 2016).

No percurso de conhecer como o aluno PAEE aprende, como é seu desenvolvimento, reconhecer suas capacidades e os meios para proporcionar sua aprendizagem, o professor se encontra envolvido por uma gama de aspectos que representa a complexidade da ação docente frente a cada desafio da inclusão escolar, como o funcionamento do sistema, a burocracia, os laudos.

Como eu disse na hora que me apresentei, o aluno que faz parte da minha turma esse ano, ele não tem laudo, então, através da burocracia que temos dentro da escola, ele não é considerado um aluno incluso (Professora Regina).

É possível se considerar que o professor entende, orientado pelas regularidades do sistema educacional em que está inserido, que para garantir ao aluno PAEE, apoios e alterações que não estão sob sua governabilidade, um laudo médico é exigido. Contexto revelado na fala da professora: “A gente esbarra nessa questão que a gente precisa dessa documentação, que precisa desses exames [...]” (Professora Regina).

No entanto, o documento do MEC: Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2015, elucida que o aluno PAEE, deve ser cadastrados no sistema do Censo Escolar e receber o atendimento da educação especial que corresponda às suas demandas de aprendizagem sem que se considere imprescindível a apresentação de laudo médico, por parte desse aluno, pois o atendimento da educação especial é de cunho educativo e não clínico. Pode ocorrer, durante o estudo de caso sobre o aluno, uma articulação da escola com profissionais da saúde, considerando o laudo médico nesta situação, como um documento complementar ao plano de trabalho do professor junto ao aluno, não uma exigência, devendo ser garantido o direito do aluno PAEE à educação.

Nota-se que frente às experiências dos professores e alunos PAEE no âmbito escolar, o discurso da não obrigatoriedade do laudo médico não toca a realidade educativa da escola, cerceando o direito desse aluno ao acesso à escolarização.

Um sistema de ensino na perspectiva da educação inclusiva necessita aprofundar-se nas questões legais que subsidiam suas ações administrativas para seguir na direção de realmente possibilitar o atendimento essencial ao aluno com práticas educativas que ofereçam condições para a plena sua participação nas atividades escolares e da melhor maneira possível possa se desenvolver.

Em contraponto à obrigatoriedade de um laudo médico a professora Regina revela:

[...] de acordo com a documentação necessária ele não é considerado, mas a todo o momento eu procurei incluí-lo, porque ele faz parte do grupo, ele não precisa de um documento, pra eu dizer que ele é ou ele não é aluno incluso, classificá-lo, eu olhei pra ele vi as necessidades dele eu falei “algo tem que ser feito” (Professora Regina).

Diante desse contexto, de maneira consciente e prospectiva, a concepção da professora sobre o aluno PAEE capaz de aprender, prevalece sobre as condicionantes presentes em um sistema arraigado em procedimentos que denotam a determinação de barreiras ao acesso da escolarização desse aluno, demonstrando que essa realidade impositiva não provoca sua inação docente, haja vista que sua prática educativa inclusiva não está atrelada a diagnósticos médicos.

Vigotski (1997) é categórico com relação às condições peculiares do desenvolvimento do sujeito PAEE, mas chama a atenção para a necessidade de se educar, em primeiro plano a criança e não a criança com especificidades em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a professora afirma: “Eu faço muito esse trabalho, dessa autonomia, a criança precisa de ajuda, sim, mas nós somos mediadores, não somos fazedores (Professora Regina)”.

Pode se considerar, pela afirmação que a docente reconhece o papel fundamental do professor enquanto mediador entre o conhecimento e as possibilidades de aprender do aluno PAEE, assumindo antes de tudo a diversidade como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino, cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas (ZABALA, 1998, p. 63)”.

Caramori (2014) aponta que um professor mediador toma para si um comprometimento além da simples execução de tarefas, ele atua junto ao conhecimento, possibilitando que o aluno tenha condições para aprender e refletir sobre o conhecimento alcançado. Nesse contexto, permite que o aluno atribua significado ao conhecimento apreendido, pois lhe é apresentado mediante uma contextualização, havendo relação entre soluções de situações-problema atuais com soluções de situações mais amplas que podem aparecer posteriormente, caracterizando a ação docente como algo além de mera transmissão de informações, porque “é um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender” (ZABALA, 1998, p. 63).

A prática educativa da professora Regina, presenciada pela pesquisadora durante o convívio com a rotina de sua sala de aula, corrobora com sua afirmação supracitada e retrata uma ação condizente à sua concepção quanto à capacidade de aprender do aluno PAEE, sobre suas necessidades para construir seu conhecimento e sua função enquanto mediadora.

Durante a proposta de realizar margem em uma folha A4, quadriculá-la e colorir em uma escala estabelecida para obterem uma determinada forma, a professora orienta Daniel sobre o uso dos materiais e afirma que irá auxiliá-lo durante a atividade. O aluno apresenta dificuldade de movimento no braço esquerdo, contudo a professora o estimula ressaltando que não é um obstáculo, que ele é capaz de fazer. Dessa forma ela segura a régua orientando-o como pode fazer e ele prossegue individualmente. Ele consegue realizar a atividade de traçar a margem e passa a quadricular a folha e a professora vibra com sua conquista. Quase ao final ele percebe que alguns quadrinhos estão fora do traçado e mostra para a professora, que fala que ele foi muito bem, havia conseguido bastante. A docente se dirige até o armário pega uma folha de papel quadriculado e entrega para que André continue a atividade de colorir os quadros (Diário de campo da Pesquisadora- Sala: Professora Regina).

Nesse contexto, imerso em situações que demandam fatores como: os saberes docentes, a experiência, o comprometimento, a concepção sobre o aluno PAEE e suas possibilidades de aprender, a professora oferece a Daniel, o apoio, estímulo e recursos necessários para realizar a atividade, adaptando, de maneira pertinente, um recurso para dar ao aluno condições de alcançar o objetivo estabelecido e seguir motivado em aprender.

Nesse contexto é possível notar a figura do professor como mediador, o sujeito mais experiente atuando entre o conhecimento e os saberes que o aluno já domina:

Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe um novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno (ZABALA, 1998, p. 63).

Para Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), a inclusão exige o entendimento de diferenças e garantia do direito do aluno de aprender, através de propostas de um currículo com oportunidades de empreender-se em atividades que estimule sua autoestima e autonomia, inserido no contexto da sala de aula. O autor ainda reforça: “Adaptações são feitas em níveis curriculares, assim como em métodos de trabalho, material e outras condições ambientais. De acordo com isso, as dificuldades de aprendizagem seriam em termos de currículo – ou de ensino, em vez de problemas inerentes ao aluno” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p.43).

Por meio de um processo de planejamento, no qual se estabelecem objetivos, metas e saberes a serem mediados junto aos alunos, as atividades são realizadas a partir de uma

coerência entre o currículo da turma e às necessidades dos alunos, impulsionando a possibilidade de aprendizagem de todos. Situação possível de identificar na ação educativa da professora Milena registrada no período de observação:

Em sala de aula, a atividade refere-se à autobiografia. A professora Milena entrega uma folha impressa para que realizem o desenho do autorretrato. Após, vai até Marcos e Felipe e entrega-lhes um espelho realizando as intervenções para que realizem a atividade e orienta que depois emprestarão aos demais colegas para que utilizem também (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Milena).

Para Briant e Oliver (2012), na perspectiva inclusiva, uma classe composta pela diversidade de crianças PAEE e as consideradas normais, pode ser encarada como um estímulo, que promova a realização de práticas com intuito de criar um ambiente escolar, de maior qualidade para todos, isto é, as alterações nos métodos e estratégias permitem alcançar os alunos PAEE, contudo podem promover benefício para todos os alunos da turma.

Nesta perspectiva de organizações de práticas educativas inclusivas considera-se as diferenças garantindo a participação ativa dos alunos em todas as propostas escolares, proporcionando a atividade em conjunto e a cooperação entre todos os colegas da turma, que compõe esse cenário escolar, estabelecendo-se diferentes expectativas de aprendizagem para todos (SANTOS; MARTINS, 2015).

Por meio das falas das professoras apresentadas na sequência, nota-se que diante de uma realidade capaz de promover o desenvolvimento pleno, incluindo o aluno PAEE no contexto educativo, para que participe da vida em sociedade, as professoras reconhecem não somente as possibilidades dos alunos, mas também os avanços obtidos por eles. Resultado do contexto em que estão inseridos:

No momento da reescrita, era o texto “A bruxa da rua Bufetar” um texto de várias paginas, um texto difícil e eu fiquei assim (EXPRESSÃO DE BOCA ABERTA) de ver o André recontando, eu fui a escriba e estava com a mão cansada, usamos dois dias para toda a turma por ser longo. [...] André “você vai contando pra mim e vou escrevendo” e ele conseguiu recontar o texto de ponta a ponta usando as palavras do texto e a riqueza de detalhes foi imensa, eu fiquei encantada com aquilo [...] (Professora Regina).

[...] ele fica o tempo todo na sala de aula, no começo das aulas de arte ficava 5 minutos, agora fica quase que a aula toda, participa das aulas de educação física, tem autonomia [...] (Professora Milena).

As relações com o meio e entre os sujeitos ressaltam que o currículo é vivo, ativo, que envolve o contexto, a cultura, as concepções, os professores e os alunos. Assim, o conhecimento precisa fazer parte do sujeito, ajudá-lo a compreender as relações entre as pessoas e delas com a sociedade.

Segundo Zabala (1998) as aprendizagens que são realizadas no âmbito escolar e que não são apontadas nos planos de ensino, podem ser denominadas como currículo oculto, considerando que os conteúdos de aprendizagem não se encontram restritos aos conhecimentos que envolvem as disciplinas ou matérias tradicionais. Desse modo, ao se ampliar uma definição de conteúdos de aprendizagem, possibilita que esse currículo seja percebido, podendo ser avaliado como um “[...] conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino” (ZABALA, 1998, p. 30).

Os relatos das professoras apontam esse caráter muito variado dos conteúdos que revelam, segundo Zabala (1998), que os conteúdos escolares devem envolver o saber, o saber fazer e também o saber ser.

Um dos meus no início do ano não entrava na sala, agora ele entra um pouco mais, fica um pouco mais com a gente, isso já é um avanço bem grande e ele já me vê como professora me reconhece, e a gente tem feito um trabalho bem legal, acredito que o impacto que eles tiveram também comigo, o meu impacto na verdade, vou ficar por muitos anos lembrando deles, de como foi esse ano, de como aconteceu (Professora Camila).

Ele não gostava que tocasse, que conversasse com ele, ele não parava na sala, ele corria, gritava, por ele ter uma sensibilidade muito grande ao som. Esse ano ele ficou a aula toda comigo, ele participava das aulas, ele levantava a mão para conversar, para dar exemplo, ele ia na lousa, ele resolvia as questões, ele interagia com o colega, deixava que o colega pusesse a mão nele de vez em quando, não sempre, mas deixou, também tocou nos colegas, participou das aulas de educação física, da aula de arte que antes ele não ficava [...] (Professora Tatiana).

Nessa perspectiva, com a mediação, habilidades, ações e adaptação de instrumentos, método, estratégias, objetivos, a prática educativa das professoras apontam o estímulo, interação, recursos materiais, adequação nos objetivos e critérios de avaliação, alguns aspectos que favorecem a escolarização do aluno.

De acordo com a teoria de Meirieu (2002), não existe uma forma determinada para realizar a mediação da construção do conhecimento na escola. A diversidade apresentada

pelos alunos requer métodos e estratégias diferenciadas para a aprendizagem. Contudo tais estratégias serão construídas pautadas na relação entre o saber a ser mediado, nos princípios da educação, na crença sobre as possibilidades de aprender de todo o ser humano (VIEIRA, RAMOS E SIMÕES, 2018).

Mediante esse contexto, é importante chamar a atenção para o crescimento quanto às habilidades sociais e mudanças de atitude, caracterizando-se como os resultados que melhor se evidenciam junto ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE envolvidos neste estudo, considerando que revelar mudanças acadêmicas demanda um estudo direcionado às adaptações curriculares, as quais a pesquisa apresenta de maneira pontual, oferecendo alguns indícios, não tratando-se do foco desta investigação.

De acordo com os estudos de Federico, Herrold & Venn (1999), as mudanças de atitudes podem relacionar-se à conquista de autonomia do aluno PAEE e percepção de capacidade em participar do processo de ensino e aprendizagem; mudanças sociais correspondem às alterações quanto à tolerância e o respeito na interação com o outro, sentimento de pertencimento, presença de sentimentos de prazer, companheirismo e orgulho e as mudanças acadêmicas percebem-se ligadas à conquista de objetivos quanto ao conteúdo acadêmico proposto (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Nesse sentido, considera-se fundamental a afirmação de Zabala (1998) quanto à necessidade de se desligar do entendimento restrito do termo “conteúdo”, associado “[...] aquilo que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas.” e compreendê-lo como todo o conhecimento que se deve adquirir para atingir objetivos definidos que não abarcam somente as capacidades intelectuais, como também abrangem as demais capacidades. “Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”, destacando-se os esforços de ações educativas que reconhecem o valor formativo dos processos que os alunos seguem durante o percurso da escolarização (ZABALA, 1998, p. 30).

Mediante o contexto discutido, Marcelo (2009), revela que a constituição de um processo de alteração nos saberes e crenças do professor é capaz de provocar mudanças nas

práticas educativas e por consequência, gerar possíveis melhorias quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos.

Nessa perspectiva é possível perceber que a prática educativa das professoras participantes está alicerçada em um importante fator que impulsiona e contribui com a ação cotidiana em direção à inclusão escolar, trata-se da concepção, do olhar prospectivo do professor sobre as potencialidades, não as carências, sobre as possibilidades de aprender, do seu aluno PAEE. Fator que vai ao encontro da visão de Vigotski (1997), que ao se referir as deficiências, elucida que as oportunidades de aprendizagem são mais importantes do que a própria condição biológica da deficiência.

4.2.2 Afetividade: interações que acolhem, reconhecem, possibilitam e incluem

Os pressupostos teóricos de Vigotski e Wallon demonstram que desde a gestação e ao longo de toda a vida, o afeto é um elemento essencial nas relações humanas. O ato de ensinar está envolvido pela subjetividade presente nas relações entre professor e aluno. Pode-se considerar que as relações existentes na sala de aula entre, aluno-meio, professor-aluno e aluno-aluno, que se estabelecem através de emoções e sentimentos, são estímulos externos imbricados no processo de desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, o afeto que permeia as interações sociais, se relaciona intimamente com o intelecto. Ambos estabelecem-se como um todo único no processo de desenvolvimento humano. Vigotski (1997) afirma que estudos sobre o desenvolvimento afetivo da criança, desde as formas primárias, até as mais complexas, apresentam que a organização das formas afetivas inferiores e superiores, esta ligada diretamente com a relação entre o afeto e o intelecto.

Nesta mesma direção, Wallon considera o indivíduo na sua totalidade, na qual os aspectos afetivo, intelectual e motor são tratados igualmente na formação do sujeito. Seus estudos propõe a visão de pessoa como um conjunto que resulta da integração de suas dimensões no qual o processo de desenvolvimento acontece na interação do biológico com o meio (GALVÃO, 2002).

Dessa forma, nas relações estabelecidas pelo sujeito, “[...] nessa dinâmica, ao mesmo tempo, complementar e antagônica que se faz presente o par dialético Eu-Outro. É nessa interação que o indivíduo se constitui” (CALIL, 2007, p. 303).

Como mediador, junto à constituição de seu aluno, o professor revela o afeto como o primeiro movimento nessa direção, explicitado nas cenas observadas em sala de aula:

Marcos chega acompanhado pela estagiária Rosana, na sala de aula, é recebido com entusiasmo pela professora Milena, que lhe cumprimenta com um beijo e o saúda com “bom dia” e a professora solicita e estimula que Marcos retribua verbalizando a expressão “bom dia” e ele corresponde.
(Diário de campo da Pesquisadora - Sala: Professora Milena).

João chega na sala de aula e é recebido pela professora Camila com um abraço e as orientações sobre a rotina do dia. No horário de sua saída a professora exclama se ele sairá sem dar o abraço dela. Então ele retorna e abraça a professora (Diário de campo da Pesquisadora - Sala: Professora Camila).

Durante uma atividade que necessita do uso da tesoura, a professora Tatiana vai até Rodrigo e o ajuda no procedimento para utilizar o objeto, mesmo com a presença da estagiária ao lado do aluno (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Tatiana).

Para Calil (2007), o movimento, em direção ao aluno promove resultados quanto aos aspectos afetivos, pois o estar perto, causa alterações demonstradas no próprio semblante do professor e do aluno ao se perceberem mais valorizados por essa aproximação. Assim, “[...] é o motor que coloca a pessoa na situação concreta do momento presente, que oferece a estrutura para que as emoções e os sentimentos sejam expressos, que une os indivíduos entre si e que se torna recurso privilegiado para a construção do conhecimento” (CALIL, 2007, p. 309).

As cenas registradas demonstram a afetividade, o aproximar-se, o estar atento, em diferentes situações na rotina de interações que ocorrem na sala de aula. Verifica-se que os movimentos, as ações educativas das professoras Colaboradoras promovem um ambiente acolhedor e exprimem pontualmente a intensão de incluir seus alunos no processo educativo.

O professor compreende a relevância da fusão com o outro, do acolhimento como facilitador do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno PAEE.

[...] esse menino tem que ser feliz, tem que se sentir pertencente ao grupo. E assim foi feito todo um trabalho e as pessoas que estavam na escola trabalhando todos os dias diziam que ele não era feliz e hoje ele é feliz [...] esse lado social é muito importante, a criança sentir prazer em vir pra escola, prazer em estar com os amigos, prazer em estar com a professora, acho que isso não tem preço (Professora Regina).

Nesse sentido, Ranghetti considera: “Sentir-se bem no ambiente de aprendizagem, ser aceito e valorizado como ser que pensa, sente, conhece, apresenta-se como o alicerce de uma relação educativa em que a *afetividade* se faz presente” (RANGHETTI, 2002, p. 88).

É possível observar nas cenas descritas abaixo a demonstração de um movimento constante da prática educativa, no intuito de permitir que o aluno PAEE desenvolva o sentimento de pertencimento, de estar incluído no coletivo de sala de aula:

Durante a correção da tarefa de casa, a professora pergunta quem vai para escola de carro, van, ônibus, bicicleta e andando a pé. As crianças participam e Rodrigo levanta a mão e fala que quer ir de foguete até o espaço. A professora diz que para ir até o espaço, precisa de foguete mesmo e para vir à escola, o que ele utiliza? (Diário de campo da Pesquisadora - Sala: Professora Tatiana).

Professora Camila, chama Daniel para resolver uma operação na lousa. Ele fica muito empolgado, sorri, movimentando os braços e pede para os colegas, baterem palmas quando ele terminar e gritarem seu nome repetidas vezes e a professora solicita que a turma faça o que ele pediu: “Isso turma, vocês ouviram! Quando ele terminar vocês batam palmas e gritem “Daniel, Daniel” (Diário de campo da Pesquisadora - Sala: Professora Camila).

Durante a aula, Felipe é chamado por um funcionário da secretaria, pois vai embora antecipadamente, e a professora pede que ele vá até a frente da sala para se despedir dos colegas, que solicitam que ele imite o cantor Michel Jackson. Felipe imita e a turma o aplaude (Diário de campo da Pesquisadora - Sala: Professora Milena).

A qualidade das interações com o outro, o sentimento de aceitação estão relacionados ao processo de construção da identidade do sujeito.

Assim, a afetividade incide em oferecer condições para que o aluno se reconheça em sua individualidade, com uma identidade única e ao mesmo tempo como parte da turma. Portanto é essencial que a criança seja chamada pelo nome, que se demonstre que está sendo reconhecida, que apresenta visibilidade no coletivo por suas capacidades, bem como oportunizar que a criança se expresse (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Nesse contexto educacional, onde os aspectos emocionais necessitam ser considerados, o docente se constitui como uma figura a ser admirada, imitada pelos alunos.

O período em que a pesquisadora se fez presente no âmbito escolar oportunizou a observação, quanto às atitudes dos colegas da turma, junto aos alunos PAEE como, a disposição e desejo em sentar-se ao lado deles, em escutar com atenção suas solicitações, a

maneira adequada de responder às situações que não lhe agradavam, o brincar no momento do recreio, o vibrar constantemente com as conquistas feitas, em se preocupar com seu bem estar. Atitudes possíveis de notar na cena registrada:

Daniel apresenta-se chorando por não ter conseguido prosseguir com a atividade no computador, dizendo que o colega que havia atrapalhado. No entanto, o problema foi a conexão com a internet. A professora conversou e realizou combinados para que pudesse compreender e se acalmar, mas ele persistiu com a ação. Uma colega se aproxima dele para conversar dizendo que o colega não fez nada, não era para ele ficar triste, que precisava se acalmar. Pouco depois ele se acalma, a professora conversa, pergunta se acalmou-se e ao dizer que sim, ela lhe solicita um sorriso. (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Camila).

Pode se considerar o importante papel do professor como mediador das interações entre aluno-aluno, de acordo com suas ações decorrerá o contexto das atitudes dos alunos, conferindo ao espaço da sala de aula um ambiente favorável ou não à aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Os estudos de Wallon (1995) demonstram que através da imitação, a criança age direcionada pelas características e valores que admira no outro, nesse caso o professor, tendo-o como exemplo (TASSONI; LEITE, 2013).

Nesse percurso o afeto entendido como a “capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, presente nas interações entre professor e aluno se revela pelo movimento, pelo acolhimento, reconhecimento, disposição, bem como pelos sentimentos expressados pelas professoras frente ao processo de inclusão escolar (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 6):

[...] a gente não vai conseguir às vezes, fazer tudo que nós gostaríamos, mas acho que quando a gente faz com amor, de coração, a gente consegue atender aquele aluno, naquele momento e cada conquista (Professora Regina).

O Felipe é um presente (Professora Milena)!

No meu caso, com o Rodrigo, se falar da parte de aprendizagem é até meio injusto, porque ele é um aluno para mim “brilhante” (Professora Tatiana).

Eu comentei com o meu marido a semana passada que eu estava em conflito sentimental e ele perguntou pra mim; “é alguma coisa comigo?” eu falei “não”. É porque chega nessa época estamos muito cansadas, doidas para que

acabe logo, mas ao mesmo tempo sabemos que existe esse encerramento, que vem férias e eu não sou dessa escola e pode ser que eu não veja mais essas crianças e ficamos meio sentidas, não sabendo como lidar com esse sentimento (Professora Camila).

Os discursos apontam a concepção sobre o aluno PAEE e o emaranhado de emoções das professoras ao serem afetadas pelas relações com seus os alunos. Afetividade que se manifesta “[...] na sensibilidade em perceber o outro como um ser diferente, entretanto, semelhante, por constituir-se como ponto de referência para nossa própria composição” (RANGHETTI, 2002, p. 88).

Nesse contexto, os sentimentos funcionam como mecanismo propulsor que direciona o professor para práticas educativas inclusivas.

Eu acho que **minha paixão**, porque quando eu cheguei na sala e eu já sabia que ele seria meu aluno e falei “mas que criança triste, porque será que essa criança é tão triste?” e comecei a investir nele, comecei a procurar, ver o que eu poderia fazer e fui procurando material e em casa eu ficava pensando nele e fui partilhando com as crianças também, o que poderíamos fazer para melhorar (Professora Regina).

De acordo com os estudos de Calil (2007), os sentimentos dos docentes são responsáveis por motivar suas buscas, bem como a relevância que denotam aos alunos é que impulsiona a se movimentarem na busca de novas práticas educativas e enquanto seres humanos sentem-se sensibilizados, auxiliando-o no processo de aprendizagem. Dessa forma, “a emoção, tanto quanto a razão, é provocadora da ação do professor, seja ela uma saída, seja uma forma diferente de solucionar os vários e diversos embates provocados por situações indutoras internas ou externas à sala de aula” (CALIL, 2007, p. 308).

Mediante esta realidade, contrapondo-se aos estudos intelectualistas, a teoria de Vigotski e Wallon aponta que as funções afetivas e intelectuais encontram-se na mesma proporção na constituição do sujeito como um ser integral. Nesse sentido, os autores são explícitos em considerar que ao se desenvolver o sujeito percorre caminhos onde ocorre um entrelaçamento permanente entre afeto e intelecto. Dessa forma, o afeto se apresenta como um fator relevante junto à prática educativa direcionada ao desenvolvimento do aluno com deficiência revelando-se...

Na intenção de provocar o encantamento pelos saberes.

Trabalhamos em ciências o sistema solar e um dia estava mostrando o livro pra ele (ALUNO DANIEL) e ficou encantadíssimo. Após parti pra outras atividades do sistema solar, aproveitando o tablete e os recursos que tinham aqui e ele foi ficando encantado (Professora Camila).

Para Ranghetti (2002), experienciar a afetividade na educação é proporcionar um lugar específico de magia e encantamento em meio ao contexto objetivo e racional da ciência para que os alunos, imersos nesse processo possam sentir-se instigados a participar em conjunto no descobrir o desconhecido.

No compromisso com a conquista da autonomia do aluno.

[...] porque a criança tem que fazer, se ela tem tanto potencial (Professora Regina)!

Fomos progredindo, hoje, mesmo quando não tem ninguém esperando por ele no portão, ela vai direto para a sala [...] (Professora Camila).

[...] e agora no final fui ensinando a se desprender da estagiária, porque ia ao banheiro, beber água, fazer tudo com a estagiária do lado. Então comecei a ensinar que deveria começar a ir sozinho, tendo essa autonomia, lavar as mãos (Professora Tatiana).

Diante das dificuldades no processo de socialização com a rotina do ambiente escolar, estratégias são oferecidas pelas professoras, demonstrando o entendimento de que desenvolver a autonomia é fundamental para o processo de inclusão escolar do aluno PAEE conferindo-lhe apoio e segurança para agir no cotidiano da vida em sociedade.

Vigotski (2003), afirma que de acordo com a qualidade da relação afetiva, surge para o aluno um nível de motivação para a construção do conhecimento, desenvolvendo a autonomia, que embasará a confiança em suas possibilidades e ações, a partir das experiências vividas.

No discernimento e atenção em proporcionar estratégias adequadas para o acesso ao mesmo conteúdo da turma:

Quando trabalhamos com instrumento de medida, de peso, receita, ele (ALUNO MARCOS) pegava o ingrediente, olhava, cheirava. Tudo que apresentei o concreto para ela teve mais êxito (Professora Milena).

Após parti pra outras atividades do sistema solar, aproveitando o tablete e os recursos que tinham aqui e ele (ALUNO DANIEL) foi ficando encantado (Professora Camila).

Nesse sentido, Mahoney e Almeida (2005), afirmam que o processo de ensino e aprendizagem, haja vista os aspectos afetivos, se apresentam pela afeição do docente em proporcionar situações diversas, ambiente, oportunidade, com condições de igualdade para a participação de todos os alunos e pela disposição em oferecer respostas às questões inerentes na busca pela construção do conhecimento.

Bem como, na concepção e respeito pela criança acima de qualquer realidade que se constate sobre sua condição psicossocial.

A pesquisadora entra na sala para o primeiro dia de observação e a professora solicita que ela se apresente para a turma. Após se apresentar, ela pergunta à professora se todos os alunos estavam presentes. A professora diz, se achegando ao lado da pesquisadora e colocando uma das mãos em suas costas, que iria apresentar a turma. Prosseguiu, apontando e dizendo o nome de cada aluno. Ao chegar no aluno com deficiência, tocou levemente nas costas da pesquisadora para que o identificasse, disse o nome dele e continuou com a apresentação (Diário de campo da Pesquisadora - Sala: Professora Regina).

Novamente vem à tona o olhar cuidadoso, atento do professor sobre o aluno PAEE envolvido pelo afeto. Aluno que, enquanto sujeito integral, que tem possibilidades, direito de estar na sala de aula comum com condições para que aprenda e desenvolva todas as habilidade e competências exigidas pela cultura em que encontra-se imerso, da mesma maneira que todos os alunos.

Um olhar para além do ver, na intenção de interagir, revelado por Nardi (2002):

Respeito, coerência, capacidade, tolerância, comprometimento de aprender e viver com o diferente se faz necessário, possibilitando um olhar para múltiplas direções, traduzido em ações que necessitamos para perceber as capacidades que não estão simplesmente na ação de "ver", mas sim em um "olhar" carregado de intenções. Um olhar que interage, mostra, desvela, descobre, ascende, envolve transcende para outra dimensão (NARDI, 2002, p. 219-220).

E ainda um olhar atento, seguido da ação educativa docente com a intencionalidade de favorecer o desenvolvimento pleno do aluno:

Eu procurei fazer com ele (ALUNO ANDRÉ) todas as atividades que as crianças fizeram, adaptando pra que ele conseguisse fazer e que se sentisse capaz, eu acho que ele tem que se sentir capaz (Professora Regina).

Que proporciona transformação do sujeito:

Na prática docente, onde encontram-se portadores de necessidades especiais, faz-se necessário um olhar [...] que propicie ações capaz de transformá-lo ou de lhe permitir transformar-se para incluir, e não excluir; possibilitar construções, e não destruições; autonomia, e não dependência; conscientização de possibilidades [...] (NARDI, 2002, p. 220).

Nas perspectivas em relação à criança PAEE, Vigotski (1997), discute que o afeto pode apresentar-se como fator desencadeador de caminhos alternativos do desenvolvimento. Elucida que intelecto e o afeto estão sob um sistema de funções interligadas de maneira dinâmica, sob intensas modificações, sendo transformadas não apenas as funções, mas também as relações entre elas. Assim, nesse movimento de constantes transformações psicológicas, sociais, surgem novas formas de agir e de pensar do sujeito.

De acordo com Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), a prática educativa inclusiva envolve a formação de relacionamentos, um clima de atenção e afeto, a promoção de igualdade e oportunidade de auxílio constante, bem como amplas expectativas de aprendizagem, socialização e desenvolvimento emocional.

Segundo Vigotski (1997), o aspecto afetivo deve ser considerado no âmbito educacional de maneira proporcional em que a inteligência e a vontade são analisadas.

Dessa forma, é possível considerar que o afeto, intimamente ligado ao intelecto constitui-se como um fator importante que contribui junto às práticas educativas docentes, oportunizando ao aluno PAEE oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com suas possibilidades, efetivando sua inclusão.

4.3 E agora? Tenho um Aluno Público Alvo da Educação Especial na Sala de Aula

As perspectivas da inclusão escolar, em um sistema educacional que apresenta um extenso percurso tradicionalmente classificatório e excludente, constitui um contexto complexo entre diversos elementos. A presença de um aluno com diferenças em seu modo de aprender e em seu desenvolvimento provoca a necessidade de mudanças na ação educativa

docente, para atender à demanda apresentada pelo aluno PAEE, que anteriormente não participava da realidade da escola.

Mediante esse novo contexto, em contato com um cotidiano repleto de variações, condicionantes e relações representadas pelo tempo, pela convivência com os alunos do PAEE, pela formação, estudos, pela relação com os pares, rotina específica da instituição escolar e pela experiência, o professor vai se constituindo e incorporando novos saberes que compõem sua prática educativa, seu saber docente, definido por Tardif “como um saber plural” (TARDIF, 2014, p. 36). De acordo com o autor, um saber formado pelo conjunto dos saberes adquiridos nas instituições de formação profissional, de saberes formulados através do currículo definido pela instituição escolar que atua e por saberes que reverberam da experiência de suas ações profissionais.

Nesse sentido a formação inicial e a formação continuada dos profissionais do magistério necessita estabelecer-se como um suporte significativo junto à constituição dos saberes docentes. Algumas instituições de ensino superior, em seus cursos mais recentes, se estruturam para oferecer de formas diversas, conteúdos relacionados ao tema “Inclusão Escolar”, presente em uma disciplina do curso de Pedagogia, ou como um curso de pós-graduação voltado para a área, como é possível notar na fala das professoras:

Na minha faculdade teve (CONTEÚDO RELACIONADO À INCLUSÃO ESCOLAR).

Assim bem pincelado.

Eu tive seis meses (Professora Camila).

Eu tive na faculdade de Pedagogia e depois na pós de Educação Inclusiva, mas assim passando por todas (Professora Milena).

É importante destacar que apenas as duas professoras participantes, com o tempo de carreira docente entre nove e dez anos, afirmam que realizaram o estudo com relação ao tema “Inclusão Escolar” na formação inicial, ficando sugerido em suas falas, por meio da utilização dos termos “bem pincelado” e “passando por todas”, mesmo quando o tema foi apresentado com uma duração consideravelmente razoável, de seis meses ou até mesmo de um curso todo de pós graduação como relatado, que durante a formação inicial ou continuada, o professor apresenta o anseio de maior conhecimento ou de um conhecimento mais significativo, no que diz respeito à realidade de sala de aula, à prática docente. Contudo o docente reconhece que a faz diferença o currículo da formação docente abarcar o tema “Inclusão Escolar”, pois o professor “[...] não sai do zero, já se tem uma grande noção [...]” (Professora Milena).

De acordo com disposições legais previstas pela Deliberação CEE N° 154/2017 que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial docente em nível superior, o currículo deve contemplar os “conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência” (SÃO PAULO, 2017, p. 10) como parte de um corpo de saberes educacionais, didáticos e pedagógicos com a finalidade de assegurar aos futuros docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, capacidades direcionadas à prática educativa, ocorrendo dentro de uma carga de mil e quatrocentas horas. Nesse contexto, o documento não estabelece uma forma específica ou uma carga horária determinada para tratar do tema “Inclusão Escolar” durante os cursos de formação inicial para a docência.

No entanto, a Deliberação supracitada chama a atenção para os estudos de Shulman (1986), sobre a importância de se considerar na proposta pedagógica de formação dos professores, que o processo de ensino basicamente se inicia com a compreensão do professor sobre o que o aluno necessita aprender e como deve ser ensinado, se estabelecendo um espaço curricular que ofereça aos futuros docentes uma aprendizagem significativa, “[...] seja dos conhecimentos específicos dos objetos de ensino, seja dos conhecimentos pedagógicos” (SÃO PAULO, 2017, p. 3), proporcionando condições para uma aprendizagem que instrumentalize o futuro professor para conhecer seus alunos e ensiná-los os conteúdos específicos quando estiver no exercício da docência, buscando-se constituir uma aproximação entre teoria e prática, se distanciando da realidade, quanto à formação docente, afirmada por Tardif (2012):

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2012, p. 241).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que a carga horária, o tempo de estudo oferecido nos cursos de formação sobre um tema específico, no caso desse estudo, a “Inclusão Escolar” não é determinante para se proporcionar ao futuro docente as competências necessárias para lidar com a diversidade de um aluno PAEE na sala de aula comum, bem como é possível haver uma reflexão sobre a dificuldade de ocorrer um aprofundamento quanto a esse tema durante a formação inicial docente, haja vista a demanda diversa que a proposta curricular do curso necessita contemplar atendendo uma carga horária estabelecida.

Contudo, apresenta-se como fundamental, no contexto de formação docente, a relação entre a teoria e a prática, facilitando que o aluno ao aprender de forma significativa, construa um “[...] conhecimento pedagógico desse conteúdo, que será lapidado depois pela Prática de Ensino [...]” (SÃO PAULO, 2017, p. 5).

O conhecimento específico e o conhecimento pedagógico em relação à inclusão escolar de alunos PAEE são requeridos pelos professores, existe um claro anseio por eles, como os relatos abaixo apontam:

Acho também que a gente precisa de um respaldo, por mais que tenhamos estudado, vimos muitas coisas na faculdade de maneira superficial, na prática é muito diferente. Cada criança que é autista é de um jeito, Síndrome de Down é de jeito [...]. O que falta muitas vezes é o respaldo técnico, científico proporcionado a nós. A prefeitura tem que ter esse olhar, se ela é aberta à inclusão, deve preparar os professores da melhor maneira para que ele faça isso acontecer da melhor forma (Professora Milena).

Na pós que eu fiz em Psicopedagogia, não lembro de ter falado da inclusão, como ela é encontrada na escola [...]. Eu acho que vamos trabalhando mesmo com o coração (Professora Regina).

De acordo com Marcelo (2009b), não se alcança sucesso, ao oferecer uma formação aos professores, visando atingir o compromisso deles com uma prática, que resulte em um processo contínuo de sua aprendizagem, mediante uma estrutura de modalidades baseada em cursos “[...] descontextualizados, distantes dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuação” (MARCELO, 2009b, p.125).

O professor da sala de aula comum é um dos sujeitos de maior relevância para que se concretize a inclusão escolar dos alunos PAEE, pois é ele que no cotidiano escolar é capaz de perceber as modificações necessárias ao ambiente, que vai realizar a interação aluno-aluno, bem como proporcionar condições para que, da melhor maneira possível, os alunos possam aprender e se desenvolver. Dessa forma, a formação inicial e continuada do docente e os diferentes profissionais da área educacional que atuam junto ao aluno PAEE necessita ser revista (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nessa perspectiva para Nóvoa (2017), o processo de formação deve proporcionar a oportunidade a cada sujeito de construir seu caráter enquanto profissional, aprendendo a ser e sentir como docente, em um contexto formativo que conte com a participação efetiva da universidade, das escolas e dos professores, em colaboração, estabelecendo-se vínculo para uma profissionalização docente que direcione para maior desenvolvimento.

O professor busca durante as formações, respostas para o cotidiano da sala de aula, utilizando sua experiência como um parâmetro nos processos formativos. Assim, o que pode ser colocado em prática é assimilado por ele, se não corresponde à prática, não desperta interesse.

Mediante esse percurso, os docentes seguem na busca pela construção de seus saberes sobre o processo de inclusão escolar e de maneira contínua, consciente e inconscientemente, mergulham nesse universo para constituir uma base de conhecimentos renovados e significativos para o processo de ensino, que lhes conduza na solução das situações que envolvem a diversidade presente na sala de aula, um ensino que abarque a demanda de todos os alunos, em um movimento constante que compõe a identidade do professor inclusivo.

Somos um pouco autodidata, é perguntando (Professora Tatiana).

É o Google (Professora Milena).

Porque essa questão da rotina eu aprendi com uma colega que tem uma filha autista que frequenta o Germina e a menina frequenta duas vezes por semana e a T.O. (TERAPEUTA OCUPACIONAL) que foi ensinando (Professora Tatiana).

[...] porque a primeira coisa que eu aprendi com a minha colega que tinha a criança com autismo, a primeira coisa que ela falou pra mim foi: “você não vai ter medo de dizer não [...]. Ela falou: “ele vai fazer birra como qualquer criança normal, vai testar a sua paciência”. Então para mim foi um aprendizado [...] (Professora Tatiana).

Pode-se afirmar que esse movimento constante de busca pelo saber que se incorpora a identidade do professor “[...] vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos.” (MARCELO; VAILLANT, 2012, p.29).

De acordo com Garcia (1999), mesmo considerando que os professores se apropriem da aprendizagem em situações formais, aparentemente é por meio da aprendizagem autônoma que ela se torna envolvida de significado.

As afirmações das professoras apontadas acima evidenciam que a aprendizagem autônoma, nesse caso não se caracteriza em uma ação realizada individualmente, como assegura Knowles ela “[...] não é um processo isolado, muito frequentemente exige colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros.” (Knowles, apud GARCIA, 1999, p.53).

Tardif (2014) revela que os professores frente à falta de controle sobre os saberes oferecidos em sua formação profissional, buscam elaborar saberes relacionados à sua prática, proporcionando o afastamento dos saberes construídos distantes dela. “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2014, p.48-49).

Mediante esse contexto da profissionalização docente, Mendes (2002), enfatiza a relevância do papel do professor da sala de aula comum para a inclusão escolar do aluno PAEE, no entanto chama a atenção para o limite entre o ideal e o que está ao alcance do professor na realidade da sala de aula na busca de atender às necessidades específicas desse aluno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesse sentido, pode-se considerar que há falta de formação, formação descontextualizada da prática educativa, ao mesmo tempo em que “[...] é provável que nenhum curso de formação inicial ou continuada seja suficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para tornar um professor apto a ensinar com qualidade todos os alunos” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 64). Dessa forma, falta também a troca de experiências e saberes junto a um docente especialista da educação especial atuando junto com o professor na sala de aula, pois exercem papéis diferentes, a formação do professor do ensino comum é generalista e do professor da educação especial é especializada quanto às necessidades do aluno PAEE e em conjunto, mediante o modelo de ensino colaborativo, existe a possibilidade de oferecer melhores condições educacionais para se efetivar a inclusão escolar desses alunos.

O desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 39).

Diante do desafio da inclusão escolar se valida a prática educativa produzida no cotidiano da sala de aula e não cessa a busca para atender às demandas que aparecem constantemente, ligadas ao que é inerente ao professor, ou seja, ao ato de ensinar.

[...] o meu, ele é um aluno autista, mas tem um grau bem leve, tanto que é um aluno alfabético e alfabetizado, ele é muito inteligente, só que ele tem um limite dele também, o limite social, que eu tive que trabalhar mais esse

ano, ir ao banheiro sozinho, ele aceitar que o colega tocasse nele, o dividir que é muito difícil pra ele [...] (Professora Tatiana).

No caso do aluno autista, ele precisa de uma rotina, o que nós faremos hoje. Uns dias antes de ele parar de vir à escola eu fui avisando ele, olha virá às férias, você ficará com outra professora, apresentei a outra professora para ele (Professora Tatiana).

Por meio do registro de observação da rotina escolar vivenciada pela professora Tatiana, junto ao seu aluno Rodrigo é possível considerar que sua prática corrobora com seu relato:

Rodrigo pede para professora Tatiana para ir ao banheiro e ela o orienta, alertando-o que irá sozinho, pois já era capaz disso, de ir sem a ajuda da estagiária Helena, que ela só iria até ele se precisasse. Em seguida a professora socializa com a turma que estava ensinando Rodrigo a ir ao banheiro, sem precisar de alguém para lembrá-lo de voltar e que ele já havia aprendido muitas coisas e que precisava aprender isso também (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Tatiana).

A professora compreende que seu aluno necessita de uma rotina e de autonomia para realizar ações básicas de auto cuidado e higiene, bem como as ações requeridas pelo cotidiano da escola, para se sentir acolhido, capaz e pertencente àquele espaço. Conhecimento que a Docente foi capaz de elaborar por meio da atenção às situações vivenciadas no dia-a-dia com Rodrigo no ambiente escolar.

Nesse sentido torna-se evidente a necessidade da constituição dos saberes oriundos da prática e da especificidade de saberes desenvolvidos pelos docentes no exercício da ação educativa com base no conhecimento do meio que convive, como descreve Tardif (2014). O autor afirma que na maioria das vezes o docente não é um ator solitário, é envolto de interações com outros sujeitos, iniciando-as pelos alunos.

As relações sociais permeiam o âmbito escolar e a interação com os alunos é constituída no dia-a-dia, realidade que o professor vai conhecendo paulatinamente deixando a relação humana, professor-aluno se estabelecer por meio de inúmeras variáveis presentes nesse contexto, como foi possível observar em sala de aula, na relação da professora Camila com seu aluno Daniel.

No momento em que a pesquisadora chega à sala, a professora encontra-se sentada próxima ao João. Daniel chora e a professora relata à pesquisadora que ele havia realizado as atividades propostas na rotina, que era um jogo, uma atividade e na hora do filme, a internet começou a falhar e ele se

desorganizou dizendo que os amigos estavam atrapalhando e começou a chorar. Então ela conversou com ele e disse que não precisava chorar, mas Daniel não parou. Assim, terminou o tempo estabelecido para o filme, ela retirou o computador de sua mesa e disse que se ele não parasse de chorar ela se sentaria na carteira de trás. Como não correspondeu, assim o fez. Enquanto Daniel chora, uma colega vai até ele e explica que o outro colega não o havia provocado. Passados poucos minutos a professora pergunta a Daniel se havia parado de chorar. Ele afirma que sim e a professora lhe pede um sorriso. Ele sorri e a professora vai até ele e lhe entrega a proposta a ser realizada (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Camila).

O relato da professora ratifica este processo de interação vivido junto a seu aluno:

O Daniel, a mesma coisa, ele chorava muito, mas ele melhorou, acredito, porque tive que ser firme, porque ele percebia minha fraqueza quando me olhava com o olhinho cheio de lágrima, que eu poderia ceder. Então, algumas vezes eu tive que ter uma postura mais firme e ele acabou entendendo que “não é não” (Professora Camila).

A interação professor-aluno precisa ser estabelecida de maneira coerente, considerando cada um dos envolvidos como sujeitos ativos nesta realidade “[...] onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente, um caráter de urgência.” (TARDIF 2014, p. 49-50).

O comportamento de ambos, professor e aluno, são determinantes na interação estabelecida entre eles. Em muitos contextos escolares a situação de desorganização do aluno PAEE provoca desestabilidade de toda a classe, até mesmo do professor.

Dessa maneira, a capacidade de interagir com o aluno, lançando mão de intervenções pontuais e coerentes, surgidas da própria estabilidade da relação como no caso da professora Camila com o Daniel, proporciona ao professor a garantia de caminhos próprios para consolidar o processo de ensino no cotidiano da sua prática, na qual “[...] os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.” (TARDIF, 2014, p. 49).

Nessa perspectiva, Garcia (1999) afirma que o desenvolvimento dos professores ocorre ao se estabelecer relação com os alunos, com os seus pares, com sua própria percepção e motivação para aprender.

No cotidiano da escola, frente ao desafio da inclusão escolar a ser superado, os conhecimentos obtidos pelos docentes na relação com seus colegas de docência são destacados pela fala da professora Milena, observando-se que os saberes necessários mediante os princípios de uma educação inclusiva também se constituem “[...] com a experiência de outros colegas que já passaram, com o professor do ano anterior que fala: “eu fazia isso e dava certo” (Professora Milena), com a socialização de recursos materiais e pedagógicos, metodologias, adaptações, projetos. Muitas vezes, uma informação, uma dica de como proceder, se comportar, reagir ou intervir, são recebidas, aplicadas e incorporadas ao saber fazer docente. Para Tardif (2014), os saberes adquiridos na relação com os pares fazem parte do conjunto de saberes que se originam da prática, se tornando válidos pela própria prática.

A atuação do professor em colaboração e na troca de experiências com seus pares pode favorecer a participação efetiva do aluno PAEE nos ambientes comuns de aprendizagem. Situação possível de ser percebida durante a observação junto à prática educativa da professora Regina no momento da aula na sala de leitura:

A professora da sala de leitura propõe a brincadeira “soletrando”. Os alunos participam com interesse, entusiasmo, organização e respeito às regras estabelecidas para o jogo. No decorrer da proposta a professora da sala de leitura olha para a Professora Regina e diz que precisa da ajuda dela em uma palavra do jogo. De maneira imediata, professora Regina diz ter entendido, se levanta, vai até a mesa onde está organizado o material do jogo e enquanto a professora da sala de leitura continua a brincadeira, ela escreve em uma tira de papel, de igual modelo das outras, uma palavra e a deixa sobre a mesa. Após, a professora da sala de leitura coloca a tira junto às demais e depois de uma rodada, chama pelo número da chamada de André, selecionando-o para a brincadeira. A palavra é “BOLA” e enquanto André pensa e vai soletrando, a professora Regina apresenta no rosto a expressão apreensiva, está torcendo por ele, pois a cada letra que ele acerta ela sorri e fala baixinho “isso”. Quando o aluno conclui, acertando a palavra, ela corre até ele para parabenizá-lo afirmando que sabia que ele era capaz. Toda a turma demonstra alegria, aplaudindo com entusiasmo a conquista do colega (Diário de campo da Pesquisadora – Sala: Professora Regina).

A atenção voltada para as possibilidades de participação plena do aluno André na atividade proposta na sala de leitura, se evidencia demonstrando a concepção das professoras sobre a capacidade do aluno PAEE de fazer parte das ações educativas e aprender. Situações de ensino e aprendizagem podem ser elaboradas em conjunto pelos professores em momentos de planejamento, no qual os professores diretamente ligados ao processo educativo desse aluno participem de sua elaboração, contribuindo de acordo suas habilidades e competências.

Tardif (2014) afirma que é na comparação dos saberes produzidos pela prática coletiva que os saberes da experiência alcançam a objetividade, devendo ser sistematizados e utilizados para auxiliar na resolução dos problemas do dia-a-dia da sala de aula.

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los [...] (TARDIF, 2014, p. 52).

Assim, na busca para formar seus saberes e desenvolver uma nova perspectiva do ensino, Shulman (2016), aponta que em seu percurso profissional, o professor pode estabelecer relações com seus pares com maior experiência, se aprofundar em estudos de caso, realizar leitura de artigos e outros estudos acadêmicos, assistir à vídeos de aulas, refletir e discutir com os colegas, etc.

A realidade dessa formação contínua, frente à experiência, troca com os pares pode ser organizada com o intuito de obter reflexão sobre a prática educativa junto ao aluno PAEE na sala de aula comum, utilizando-se do HTPC, momentos de planejamento em conjunto entre o professor da educação comum e o especialista para a conquista de melhores resultados quanto à inclusão escolar do aluno. Realidade formativa que necessita ser priorizada pela instituição escolar no papel da equipe gestora.

Ainda imersos no percurso da constituição dos saberes experienciais das professoras, se incorpora a este conjunto de saberes, aqueles produzidos em meio às regras, determinações e deveres da instituição escolar que passam ao domínio do professor no decorrer de sua carreira.

O relato da professora reflete o domínio desses saberes:

E eu disse “eu não posso olhar para o aluno só na parte da alfabetização, tenho que avalia-lo globalmente” e todas essas conquistas temos que valorizar, porque conseguir que um aluno com autismo fique na sala de 2º ano, falante, com barulho, a aula toda é um ganho (Professora Milena).

Demonstra-se o conhecimento sobre o contexto de avaliação adotado pela instituição, bem como seu papel enquanto professora de um aluno que requer critérios de avaliação específicos às suas necessidades de aprendizagem.

Nessas interações, não somente com as pessoas, mas em “[...] meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos [...]” ocorrem os saberes adquiridos na prática docente (TARDIF, 2014, p. 50).

Os saberes dos professores são produzidos por um universo complexo, envolvidos por um aspecto importante para que a construção do conhecimento docente e sua carreira profissional se constitua, aspecto este, denominado tempo.

Informações obtidas sobre perfil das professoras participantes revelam que a média da idade entre as docentes é de quarenta e dois anos e o tempo de profissão em média de dezoito anos. Cada duas professoras com idade e tempo de magistério muito próximos, todas com mais de oito anos de prática.

O tempo é um fator importante para a constituição da docência, pois os conhecimentos da profissão são adquiridos em um longo processo temporal. (TARDIF, 2014).

As professoras já passaram pela fase inicial da profissionalização, que ocorre definida por alguns teóricos (HUBERMAM, 1992; TARDIF, 2014), até os cinco primeiros anos. Para Hubermam (1992), esta etapa trata-se de descobertas e superações de aspectos que saem das expectativas e se encontram com a realidade da...

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distancia entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldade com alunos que criam problemas, com material inadequado, etc (HUBERMAM, 1992. p.39).

Em contrapartida,

[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar (TARDIF, 2014, p.51).

Pode-se afirmar, de acordo com o tempo de percurso docente, que as professoras passaram pela aquisição de suas experiências principais, pelos obstáculos de firmar para si e para os outros sua condição de profissional e pelas situações de complexidade, que assolam os primeiros anos da carreira, fazendo com que decidissem pelo compromisso do magistério e continuidade da profissionalização.

De acordo com o tempo de carreira, a partir dessa fase de início, as professoras encontram-se em momentos distintos. Professoras Milena e Camila ao apresentarem entre nove e dez anos de experiência, possivelmente percorrem uma fase definida por Hubermam (1992), como fase da estabilização.

Até o momento que você tem que aprender. Isso eu aprendi. Demorou, mas eu aprendi, que todas as pequenas conquistas tem que ser colocadas na balança e com grande peso, tem que ser valorizado, porque se não valorizar as pequenas coisas, que pra quem está de fora vê e pensa que é um bobagem, mas você sabe qual era o desafio (Professora Milena).

A fase de estabilização significa para os docentes, a conquista de pertencer a um grupo profissional, o bem-estar da independência, da possibilidade de afirmação diante de seus pares com mais tempo de prática e de autoridades. Perante os parâmetros pedagógicos, esta fase representa um sentimento de domínio das questões pedagógicas, permitindo maior confiança em suas ações, habilidades para superar situações complexas da rotina da sala de aula e maior preocupação com o processo de ensino-aprendizagem. (HUBERMAM, 1992).

Segundo Hubermam (1992), após esta etapa, os estudos apontam menor semelhança, ou seja, as trajetórias individuais passam por divergências a partir da fase da estabilização. Nesta perspectiva, não é fidedigno determinar que todos os docentes permeiam as mesmas fases, com a mesma idade ou tempo de carreira, é necessário considerar o contexto pessoal e o meio em que estabelecem suas interações.

Com vinte e seis anos de carreira, cada uma, as professoras Tatiana e Regina adquiriram durante este percurso, experiências equivalentemente significativas ligadas ao tempo de vivências constituídas nas interações com as pessoas e o meio, que produziram uma identidade docente.

[...] já no ano passado, quando eu tinha três na sala, eu já me senti mais a vontade para trabalhar, pois eram três completamente diferentes, tinha a Mariana que eu via que precisava de uma interação, por não ter a fala, mas o

olhar dela dizia o que ela queria, o que ela estava gostando, o sorriso dela quando estava satisfeita, o Daniel, passei uma fase bastante difícil com relação à sexualidade [...] e eu tinha todo aquele cuidado com a turma, para não perceber, porque era uma questão difícil de lidar, com todo o meu tempo de magistério nunca tinha vivenciado [...] (Professora Regina).

O processo temporal provoca no docente, mudanças ligadas à forma de compreender o meio em que desempenha sua profissão e de experienciar as situações. Permite separar o que compete a ele, enquanto professor e às outras pessoas, delimitando o que é de sua responsabilidade. Aprende a reconhecer até onde pode alcançar. A partir do domínio de sua prática apresenta um conhecimento mais flexível, aberto às suas próprias aprendizagens e experiências, abertura relacionada à segurança incorporada à sua identidade durante o processo temporal que constitui sua carreira. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Mediante este contexto é fundamental perceber que o perfil das professoras participantes, quanto à formação docente e tempo de magistério é representado por um contexto imerso na subjetividade das relações humanas, do tempo e da construção de conhecimentos que as apresenta como docentes.

Eu sinto que hoje eu tenho mais segurança, dizer que eu sei trabalhar, não sei, acho que não sei se alguém sabe, porque cada criança chega com a sua necessidade. Quando olhamos para uma criança que é autista sabemos que o autismo tem vários níveis (Professora Regina).

No relato da professora, o tempo está relacionado às experiências vivenciadas junto à diversidade, de ter na sala de aula alunos PAEE. Quanto maior o tempo de docência mais saberes experienciais o professor adquire e seu fazer educativo se modifica:

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Permitindo ao professor um sentimento de maior segurança:

Situando melhor os objetivos a médio prazo e sentindo mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma. Os professores entrevistados por Burden falam explicitamente de uma “segunda etapa” da

carreira, ao longo da qual as pessoas não enfrentam todas as situações, mas actuam eficazmente e com melhores recursos técnicos (HUBERMAM, 1992, p. 40-41).

De acordo com Marcelo (2009a), o docente se desenvolve ao longo de sua carreira, em um movimento de evolução e continuidade. Assim, diante desse longo processo, as práticas educativas se tornam mais eficazes ao permitirem que os docentes estabeleçam relações entre as novas experiências e seus saberes já constituídos.

A professora Regina, com uma carreira de vinte seis anos, aponta em seu discurso, registrado acima, não reconhecer se sabe trabalhar, pois cada criança lhe exige um conhecimento diferente. Nesta perspectiva, nota-se que no contexto do desenvolvimento docente, cada experiência implica uma ação em busca de vivenciá-la, adquirir novos saberes e gerar mudanças, um movimento constante e inacabado, de acordo com a teoria de Freire. “Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE 1996. p. 55).

Nóvoa (2017) considera a profissão docente como profissão do humano, que apresenta uma forte relação entre os aspectos pessoais e profissionais, ou seja, entre aquilo que o docente é e a forma como ensina. Uma profissão que se depara constantemente com o que é incerto e imprevisível.

Assim, é fundamental que o professor enquanto sujeito, que se relaciona intimamente com o conhecimento e com a aprendizagem do outro, consciente de sua incompletude, busque em seu percurso, se desenvolver e a cada experiência, junto à diversidade presente na sala de aula, bem como nas relações humanas estabelecidas nesse processo, especialmente junto aos alunos com deficiência, mergulhando na tarefa de adquirir e comunicar novos saberes que se constituem em relação às suas crenças e concepções quanto ao aluno PAEE.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009) revela que “[...] a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.” (MARCELO, 2009a, p. 16). Dessa forma, a identidade profissional docente, se forma como uma ação mútua entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais. Dessa maneira, a identidade do professor inclusivo é constituída de acordo com a interação entre o docente e suas experiências pessoais e profissionais ligadas ao aluno PAEE em sua sala de aula (MARCELO, 2009b).

Nesse processo permanente, de conhecer para se transformar, os saberes constituídos pelo professor envolto pela busca de um processo educativo na perspectiva da inclusão escolar, se revelam como um fator fundamental para o desempenho de sua ação educativa, em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos, entre eles alunos PAEE.

5 CONSIDERAÇÕES

Esse estudo partiu de uma investigação que se propôs analisar os fatores que contribuem para uma prática educativa inclusiva, oferecendo-lhes situações de aprendizagem que permitam sua participação nas propostas escolares, como também no cotidiano da sociedade da qual faz parte.

No decorrer do estudo foi possível verificar que no caminho percorrido por décadas pela educação inclusiva, envolvido por inúmeros percalços, a parceria e colaboração dos membros da comunidade escolar, junto ao trabalho docente; a concepção do professor quanto à inclusão escolar e sobre as possibilidades do aluno PAEE frente ao processo educativo; o vínculo afetivo, considerando o afeto e o cognitivo como uma unidade e os saberes e desenvolvimento profissional docente frente ao desafio da inclusão escolar. Fatores apontados como fundamentais para que os princípios da inclusão escolar permeiem o cotidiano da escola, alicerçando as práticas educativas.

A investigação ressaltou que no contexto de uma escola inclusiva, o processo educativo deve ocorrer envolvido por uma rede de apoio à inclusão escolar do aluno PAEE, que implica na parceria e colaboração do coletivo da escola, ou seja, professor da sala de aula comum, professor especialista da educação especial, família, equipe gestora, profissional de apoio, profissionais especializados e demais profissionais da escola, considerando que esses profissionais são de extrema importância no espaço escolar para a garantia do direito do aluno.

Notou-se com o estudo que o trabalho em colaboração entre o professor do ensino comum e o docente especialista da educação especial encontra-se como um apoio crucial junto à prática educativa oferecida ao aluno PAEE na sala de aula comum. Nesse sentido precisa ultrapassar os limites da colaboração, que é o máximo que a legislação da educação especial consegue favorecer ao subsidiar o serviço da sala de recursos multifuncional, caracterizando-o como um modelo que seja suficiente para atender todas as necessidades de aprendizagem que envolve as especificidades do aluno PAEE. Dispondo apenas do modelo de apoio da SRM, que não favorece a troca de saberes e práticas educativas entre o professor especialista e o professor da sala de aula comum, a articulação que ocorreu entre as professoras envolvidas no estudo decorreu do empenho e da crença que demonstram quanto à inclusão escolar e sobre as possibilidades do aluno PAEE, possibilitando a busca por uma prática diferenciada, envolvendo uma filosofia de trabalho baseada no respeito aos

conhecimentos constituídos pelos pares e abertura à colaboração entre ambos os professores para que o aluno PAEE pudesse aprender e se desenvolver da melhor maneira possível.

Dessa forma, o ensino colaborativo se vivenciado nesse contexto, seria um apoio de importância fundamental para que em conjunto, ambos os professores, atuando na sala de aula comum, possam vivenciar uma prática educativa que compreenda desde o planejar até o avaliar, com vistas à aprendizagem de todos os alunos da turma e sucesso da inclusão escolar.

O esforço das professoras participantes e de outros membros da escola para favorecer a inclusão escolar do aluno PAEE, encontrou-se na parceria entre as professoras e as estagiárias do curso de Pedagogia. Para a existência dessa relação de parceria, presente nos contextos desse estudo, percebeu-se que requer das professoras a responsabilidade em orientar a atuação das estagiárias, ora quanto ao apoio às necessidades diárias do aluno com relação à higiene, alimentação e locomoção, ora em relação ao auxílio para o aluno PAEE no desenvolvimento das atividades, evidenciando a condição solitária do professor em abarcar todos os conhecimentos acerca do conteúdo geral e dos saberes específicos ao desenvolvimento do aluno PAEE, pois além do estagiário encontrar-se no percurso de formação inicial para docência, sua formação é também de cunho generalista.

Tornou-se perceptível, mediante esse quadro, que o professor frente ao desafio de incluir o aluno PAEE no contexto de escolarização, necessita de auxílio de recursos humanos, junto às suas práticas educativas. Nessa perspectiva, por meio do comprometimento dos participantes da pesquisa, o apoio de um estagiário de Pedagogia viabilizou algumas possibilidades para a inclusão escolar desse aluno. Contudo, uma educação inclusiva deve ter como base, a oferta de condições para que o professor consiga proporcionar o processo de ensino e aprendizagem que atenda as demandas dessa diversidade. Dessa forma, tais recursos humanos devem corresponder a pessoas com o devido preparo e conhecimento para exercerem as funções de trabalhar em colaboração com o professor em sala de aula, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos, bem como de auxiliar o aluno PAEE em suas necessidades em relação às ações básicas do cotidiano escolar, tratando-se respectivamente do professor especialista da educação especial realizando o ensino colaborativo e o profissional de apoio junto especificamente ao aluno que requer tais auxílios.

Mediante essa realidade, o município envolvido no estudo necessita rever a atual conjuntura ligada às funções assumidas pelo estagiário de Pedagogia na sala de aula comum, com alunos PAEE matriculados, pois esse sujeito não vivencia a função de estagiário em

Pedagogia, haja vista estar prioritariamente com o aluno PAEE, mesmo sem ter formação, não é cuidador, profissional de apoio, porque faz além das funções estabelecidas ao cargo, pela formação em educação e não supri as necessidades do professor especialista, por falta de formação e pelo vínculo temporário estabelecido junto à escola. É uma solução para economia de recursos. Dessa maneira faz-se necessário que o município adote medidas que ofereça condições reais para o trabalho do professor mediante a implementação de uma educação inclusiva.

Dessa forma, se evidenciou a necessidade de uma ampliação ligada à elaboração e investimentos de políticas públicas do âmbito federal ao municipal, reconhecendo que o AEE deve abarcar diferentes sujeitos e serviços, que correspondem ao apoio da SRM, mas também ao ensino colaborativo, profissional de apoio e profissionais especializados, com o intuito de garantir para o aluno PAEE, o acesso à escolarização e à educação de qualidade.

A atuação da equipe gestora compondo essa rede destacou-se pela disponibilidade, participação, preocupação, auxílio e acompanhamento junto ao trabalho das professoras participantes desenvolvido quanto ao aluno PAEE, havendo a necessidade de favorecer o envolvimento de todos os funcionários da escola, viabilizando orientação, formação e planejamento de ações, quanto à inclusão escolar. Porém, a parceria da família nesse contexto, estabeleceu-se de maneira incipiente, necessitando de maior investimento e comprometimento do coletivo escolar para que possa se consolidar um trabalho consciente de colaboração, de confiança, entre escola e família, haja vista essa parceria ter sido apontada pelas professoras participantes como essencial para o processo de inclusão escolar, sob o entendimento de que ela compreende o processo de aceitação por parte dos pais sobre as condições do desenvolvimento do aluno PAEE; a confiança, o acompanhamento e valorização do desenvolvimento do aluno; acolhimento por parte da escola e a comunicação eficiente.

O objetivo de compreender se a concepção dos professores quanto ao aluno PAEE influencia de alguma maneira junto às práticas educativas inclusivas foi alcançado ao se analisar que mediante a compreensão docente quanto à inclusão escolar vista como um direito do aluno, amplia-se as possibilidades de se oferecer a ele, situações de aprendizagem norteadas por práticas educativas que favoreçam sua capacidade de aprender e se desenvolver.

Dessa forma, uma escola inclusiva é um convite ao aprendizado da compreensão do humano em sua singularidade. Compreender o outro como ele é, se torna um caminho para a prática dos princípios da inclusão escolar.

Nesse sentido, a pesquisa destaca que a inclusão escolar é compreendida pelas professoras participantes como um direito do aluno PAEE em estar dentro da sala de aula comum da rede regular de ensino, participando ativamente das atividades escolares, tendo suas necessidades de aprendizagem atendidas.

Diante dessa concepção, envolver o aluno PAEE em um ambiente de acolhimento para que se sinta pertencente ao espaço escolar, apresentou-se como uma ação primordial para as professoras, favorecendo a atuação desse aluno nas propostas educativas, junto aos demais colegas da turma, para que possa construir seus conhecimentos e se desenvolver. Assumindo-o como aluno delas, da turma e da escola, sob o entendimento de que a escola precisa se modificar para superar a exclusão escolar e a falta de acessibilidade ao aluno PAEE.

Nesse sentido as professoras reconhecem às possibilidades do aluno PAEE no contexto educativo, bem como demonstram compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento dessa criança devem ser favorecidos por meio de caminhos diferentes, estabelecidos pela mediação entre o objeto de conhecimento e o potencial de aprendizagem do aluno PAEE, compreendendo a ZDP ao oferecer para o aluno o apoio da professora ou de colegas mais experientes, buscando realizar adaptações em suas propostas educativas para que todos os alunos tenham condições de aprender.

Nesse contexto, o afeto, aspecto intimamente ligado ao intelecto, foi evidenciado pelo estudo, podendo ser considerado como um fator que colabora para uma prática educativa inclusiva, encontrando-se presente em todo movimento do professor em direção ao aluno PAEE, não apenas no ato de abraçar ou beijar, mas na ação de acolher, de mediar a relação aluno-aluno, de provocar encantamento pela aprendizagem, de comprometer-se com a autonomia e com a possibilidade de aprender e se desenvolver do aluno PAEE.

A pesquisa apontou que os saberes docentes e o desenvolvimento profissional do professor, constituídos por meio de sua formação inicial, continuada, de estudos, pesquisas, da prática de sala de aula, da troca de experiência com os pares e outras pessoas do cotidiano social, da relação e experiência com o aluno PAEE, da vivência com as normas da instituição escolar e do tempo de carreira docente, subsidiam a prática educativa frente ao desafio da diversidade do aluno PAEE presente na sala de aula.

Nesse contexto, o objetivo de analisar qual a relação entre o perfil dos professores e as práticas educativas inclusivas foi alcançado, haja vista os dados demonstrarem que a busca de saberes por meio da formação acadêmica, do estudo, pesquisa e o tempo de experiência junto

à docência, que abarcam as professoras participantes que já percorreram a fase inicial de carreira, permitiram a elas possibilidades de construção de práticas educativas inclusivas. Dessa forma, apresentou-se perceptível a postura de envolvimento das professoras, quanto ao tema discutido, apresentando um perfil diferenciado, ao se mobilizarem na procura por conhecimentos que possam atender a atual diversidade que encontra-se no chão da escola. No entanto, salienta-se que, não pode estar apenas a cargo do professor da sala comum, a busca por conhecimentos que lhes ofereçam condições de trabalho, esse percurso necessita de investimento de políticas públicas, de modificações junto às instituições de ensino superior para oferecer a todos os professores os saberes fundamentais, necessários junto à formação inicial e continuada para a oferta de um processo de ensino que atinja a todos os alunos de maneira qualitativa.

Nessa perspectiva a intenção de identificar as práticas educativas inclusivas realizadas por professores da sala de aula comum, dos anos iniciais do ensino fundamental foi atendida, considerando que as intenções educacionais precisam abranger todo o conhecimento que se deve aprender para atingir determinados objetivos. Nesse contexto o estudo foi capaz de verificar práticas educativas inclusivas que proporcionaram como resultados, avanços atitudinais e sociais junto ao processo de escolarização do aluno PAEE.

Constatou-se por meio dos dados coletados, algumas propostas adaptadas, sem ocorrer o apontamento de adaptações curriculares de maneira sistematizada. Salienta-se que realizar tal apontamento não tratou-se do foco da pesquisa, bem como seria necessário um tempo mais extenso de investigação, de maior período de observação nos contextos escolares para a busca dessa intenção. No entanto, notou-se que investigar as adaptações curriculares é uma questão de grande importância para a consolidação do acesso à escolarização do aluno PAEE, tendo o ensino colaborativo como um modelo que pode ser capaz de subsidiar a prática docente quanto à adaptação do currículo, ficando abertas possibilidades para novas pesquisas que sejam capazes de demonstrar esse contexto para busca do sucesso da inclusão escolar desses alunos.

Dessa forma, o método que direcionou esse trabalho, baseado na observação, no grupo focal e na análise de documentos, apresentou-se capaz de atender aos objetivos propostos e à questão educacional discutida. No entanto, o trabalho poderia ter obtido outros aspectos e se adensado, mediante um tempo mais amplo de observação, bem como dando voz a outros envolvidos no estudo, como o professor especialista da educação especial, sobre suas

concepções frente à inclusão escolar e seu papel nesse contexto, oportunizando outras perspectivas quanto à realidade da educação inclusiva.

O movimento de estudar a realidade educativa quanto ao processo de inclusão escolar por intermédio de práticas docentes que buscaram oferecer possibilidades de aprender e se desenvolver aos alunos PAEE, mesmo em condições mínimas, e até sem elas, provocou junto à pesquisadora o interesse em investigar de maneira mais intensa, meios de subsidiar o trabalho docente, para que todos os professores, sem tirar as responsabilidades que lhes são inerentes ao processo educativo, tenham condições de realizar práticas educativas, atentos às possibilidades de aprender do aluno PAEE, favorecendo sua inclusão escolar.

Respondendo a questão de pesquisa elaborada inicialmente, mediante o processo de encerramento do trabalho é possível considerar que a concepção e o olhar prospectivo do professor quanto à inclusão escolar e as possibilidades do aluno PAEE, organizam-se como um fator que se constituem como o princípio de ações educativas inclusivas, estabelecendo-se como parte da mudança necessária no sistema escolar, para ultrapassar a exclusão e as falhas quanto ao acesso à escolarização do aluno PAEE, haja vista o professor da sala de aula comum ser um ator crucial para o processo de inclusão escolar, considerando que sua prática educativa é inerente à sua concepção.

Nesse sentido, ressalta-se que esse professor não pode encontrar-se sozinho, na busca de saberes e de práticas que atendam aos objetivos de uma escola inclusiva. O docente necessita, portanto, do professor especialista da educação especial atuando em colaboração no âmbito da sala de aula comum, de formação, recursos materiais, condições de trabalho e de colaboração do coletivo da escola, considerando que oferecer recursos materiais e humanos para o professor da sala comum, significa também garantir seus direitos enquanto docente. Nesse contexto tornar a inclusão escolar uma prática presente na educação do país.

Dessa forma alcançou-se o objetivo de pesquisa que se constituía em analisar quais os fatores que contribuem para práticas educativas inclusivas de professores das salas de aula comuns dos anos iniciais do ensino fundamental, junto a alunos PAEE de duas escolas de um município do Vale do Paraíba.

O estudo contribui quanto a ressaltar o fato de que, para que a inclusão escolar deixe de ser um constante ensaio, entre tentativas, erros e acertos, se faz necessária a oferta de condições de trabalho ao professor, abarcando os recursos indispensáveis para que a prática

educativa inclusiva se concretize no cotidiano da escola, superando a elaboração de leis, para se cumprir no universo escolar uma organização gradual e sistematizada.

Espera-se, com o presente estudo, fomentar a reflexão e debates, divulgar e ampliar entre os professores e profissionais da área, as possibilidades de práticas educativas que colaborem para o sucesso da inclusão escolar dos alunos PAEE.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**, 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTET, M. A Observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1196-1223, out./dez. 2017.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BRASIL. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001**. Institui Diretrizes nacionais para a Educação na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. V. 3: A escola. MEC/SEESP: Brasília. 2004a

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. V. 2: A família. MEC/SEESP: Brasília. 2004b

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 21 maio. 2018.

_____. Lei 13146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 06 jul. 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 13 maio. 2017.

_____. **Cidades@. São José dos Campos, SP**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2017. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama>> Acesso em: 09 de novembro de 2017.

BRIANT, M. E. P; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 18, n. 1, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000100010&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 01 maio 2017.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 13, n. 1, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 24/05/2018.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Nacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CALIL, A. M. G. C. Wallon e a Educação: uma visão integradora de professor e aluno. **Contrapontos**, Itajaí, SP, v. 7, n. 2, p. 299-311, mai/ago. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, vol.12, 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CARAMORI, P. M. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115668> >. Acesso em: 21 abr. 2017.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v.16, n. 4, out./dez. 2011.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/15.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: < http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação século XXI, 2).

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GATTI, B. A. Licenciaturas: Crise sem mudanças?. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15; 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.485-508.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R.; NOGUEIRA M. L.L. Políticas educacionais e a formação dos professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Ano 10. n. 1, jun. 2003.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. Panorama Nacional da Educação Especial. **Educação Inclusiva no Brasil, Banco Mundial- Cnotinfor Portugal**, 2004. Disponível em < http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/programas%20CD/ATs/cnotnfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em 03.set. 2018.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**, Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2007. p.15-35. Disponível em:<

https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=LduRS34UuWgC&oi=fnd&pg=PA9&ots=H_lchhLz6D&sig=SNdbErfF9b2tTqMnZBFEEPPDs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em 05 Set. 2018.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm> >. Acesso em 17. Set. 2018.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar** : o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; (Fortaleza) : Universidade Federal do Ceará, 2010.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

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

KASSAR, M. Percursos da Constituição de uma política brasileira de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, vol.17, n. spe1, s/p, maio./ago. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538Ing=en&nrm=iso> Acesso em 16 jun. 2017.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 13 maio. 2017.

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

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e Processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, n.20, jun.2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002> Acesso em: 01 maio 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan/abr., 2009 a.

_____ A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009 b.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MENÉNDEZ, N. Z. Parceria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, p. 157-159, 2002.

MONTEIRO, M. I. B; CAMARGO, E. A. A; FREITAS, A. P. de. Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 940-944, nov. 2016. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12236/epdf>>. Acesso em 13 maio 2017.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. Tese apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar da Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. 2016. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143413>>. Acesso em 21 abr. 2017.

NARDI, R. G. Olhar. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, p. 219-221, 2002.

NERES, C. C.; KASSAR, M. de C. M. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. **International Studies on Law and Education**, Porto, p. 39-50, jan./abr. 2016. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/isle22/39-50CeliMonica.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, EDUCA, 2009.

_____ Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NUERNBER, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, E. S. G.; MACHADO, K. S. . Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: Rosana Glat. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007, v. , p. 36-52. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=LduRS34UuWgC&oi=fnd&pg=PA9&ots=H_lchhLz6D&sig=SNdbErfF9b2tTqMnZBFEEPPDs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 05 Set. 2018.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6831-22033-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6831-22033-2-PB%20(2).pdf)>. Acesso em 06 maio 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. 2010. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 03 jun. 2018.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

RANGHETTI, D.S. Afetividade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, p. 87-89, 2002.

RICCE, J. **Deficiência Intelectual e Adaptação Curricular Sob o Olhar de Teses e Dissertações**. Dissertação apresentada ao programa de Pós –Graduação em Educação Escolar da Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123892>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/30307727/a-escola-comum-inclusiva>>. Acesso em: 10. Ago. 2018.

SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. de. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 21, n. 3, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382015000300395&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 24 abr. 2017.

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, BA, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Orientações pedagógicas para elaboração do PDI-PEI 2018**. Secretaria de Educação e Cidadania, Departamento de Educação Básica, Coordenadoria de Educação Especial. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Deliberação CEE N° 154, de 31 de maio de 2017. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012. **Conselho Estadual de Educação**, São Paulo, SP, 01 jun. 2017. Seção 1, p. 36.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1999. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/32657552/sassaki-romeu-kazuma-inclusaoconstruindo-uma-sociedade-para-todos>> Acesso em 03 jun. 2018.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, N. L. P.; DESSEM, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, 6(2), p. 167-176., jul./dez. 2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3304-6449-1-PB.pdf>> Acesso em: 26 maio. 2018.

SILVA, F. G. da; MENEZES, H. C. S.; OLIVEIRA, D. A. de. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva Vigotskiana: A aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2013. P. 20217 – 20230. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2018.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I – n. I, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>> Acesso em: 16 maio. 2018

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. **Afetividade e Processo ensino-aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. Educação, Porto Alegre, RS, v. 36, n. 2, p.262-271, maio/ago 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9584-54538-2-PB.pdf> Acesso em: 01 mai. 2018.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 18, n. 2, abr./ jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010>. Acesso em: 01 maio. 2017.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, Série Pesquisas em Educação, v.5, p108, 2003.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O. ; SIMÕES, R. D. **Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**: atravessamentos nos currículos escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 44, Ago. 2018.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022011000400012&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

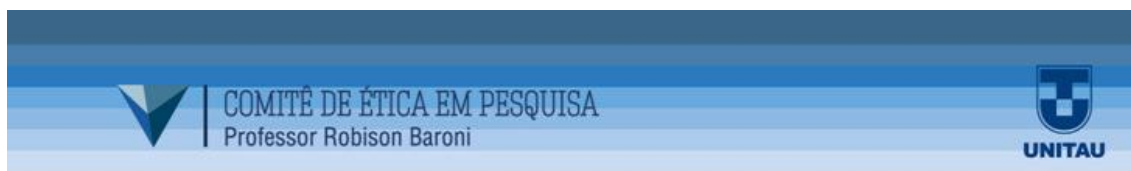
_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. 2014, 216 f, Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**/ Antoni Zabala; tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: atenção às possibilidades dos alunos com deficiência**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Paula Vilhena Louro Lopes. Nesta pesquisa pretendemos analisar os fatores que contribuem para práticas inclusivas de professores das salas de aula comuns, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto a alunos com deficiência de duas escolas do Vale do Paraíba.

Essa pesquisa possui risco mínimo, pois será realizada por meio de observações em sala de aula e grupo focal. Sua participação é voluntária, ficando-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Se o Sr (a) aceitar participar estará contribuindo com o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as práticas educativas inclusivas de professores da sala de aula comum, dos anos iniciais, junto a alunos com deficiência. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final, quando das conclusões do mesmo.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone -- (obs. Inclusive ligações à cobrar), e-mail.: paulinhavilhena@yahoo.com.br.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Paula Vilhena Louro Lopes

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: atenção às possibilidades dos alunos com deficiência**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Participante

ANEXO B
MODELO – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

ANO LETIVO:

I. IDENTIFICAÇÃO:

NOME COMPLETO:

DATA DE NASCIMENTO: ANO ESCOLAR:

ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

() DEFICIÊNCIA/ QUAL:

() TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO/ ESPECIFICAR:

ATENDIMENTO COMPLEMENTAR: () AEE () OUTROS ESPECIALISTAS/QUAIS: _____

HORÁRIO DE ENTRADA: INTERVALO: SAÍDA:

II. TIPO DE ADAPTAÇÃO:

() DE ACESSO AO CURRÍCULO-LIBRAS, BRAILLE E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA;

() DE ORGANIZAÇÃO DO QUADRO CURRICULAR.

III. JUSTIFICATIVA DA ADAPTAÇÃO:

IV. OBJETIVO GERAL AO FINAL DO ANO:

V. QUADRO CURRICULAR:

COMPONENTE CURRICULAR	QUANTIDADE DE HORAS SEMANAIS
PORTUGUÊS	
HISTÓRIA	
GEOGRAFIA	
MATEMÁTICA	
ARTE	
EDUCAÇÃO FÍSICA	
CIÊNCIAS	

VI. CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

PROFESSORES DA TURMA:

PROFESSORES ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

EQUIPE GESTORA:

PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL:

_____, ____ DE ____ DE 201

APÊNDICE I
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Dados de Identificação

EMEF-1 ()

EMEF-2 ()

Turma:

Quantidade de alunos na sala:

Aspectos a Serem Observados

• **Interação Professor - Aluno**

Realidade da relação do professor com os alunos.

Tratamento das diferenças, em especial a do (a) aluno (a) PAEE.

Acolhimento do (a) aluno (a) PAEE.

• **Interação Aluno - Aluno**

Realidade das interações entre os alunos durante as atividades em sala e externas.

Interesse em interagir junto ao (à) aluno (a) PAEE.

Atitudes excludentes e/ou inclusivas.

• **Gestão de sala de aula**

Condução das atividades planejadas.

Organização do tempo para a realização das atividades.

Condução de resolução de conflitos.

• **Recursos materiais**

Recursos disponíveis para serem utilizados.

Recursos utilizados e procedimentos para uso.

• **Organização da sala**

Disposição das carteiras e cadeiras dos alunos e professor.

Finalidade da disposição das carteiras e cadeiras.

Tempo de utilização das determinadas organizações do mobiliário.

- **Proposta Pedagógica**

Propostas que promovam a participação de todos os alunos nas atividades escolares.

Propostas que favoreçam a escolarização do aluno PAEE.

Proposta de adaptações das atividades para o (a) aluno (a) PAEE.

Proposta de adaptação de recursos materiais para o (a) aluno (a) PAEE.

- **Serviço de apoio à inclusão escolar.**

Pessoa para auxiliar o professor junto à turma.

Professor especialista da Educação Especial na sala de aula comum.

Existência de um trabalho de parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor especialista da Educação Especial.

APÊNDICE II
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Encaminhamentos para a realização dos Grupos Focais

Para alcançar os objetivos do grupo focal em relação às concepções e sentimentos dos professores participantes relacionados à educação inclusiva, ao aluno PAEE e às práticas educativas presentes nesse cotidiano, a reunião terá início mediante acolhida do grupo pela pesquisadora e breve apresentação de cada professor. Na sequência será apresentado o tema a ser abordado na discussão que envolverá o grupo.

Contextos de discussão e reflexão que envolvem o projeto de pesquisa:

- Formação acadêmica, formação relacionada ao tema, idade, tempo de magistério.
- A concepção do professor quanto à inclusão de alunos PAEE no cotidiano da sala de aula.
- Experiências vivenciadas pelo professor com relação aos alunos PAEE matriculados em sua sala de aula.
- Os desafios que a inclusão de alunos PAEE na sala comum para o cotidiano do professor.
- Busca de apoio sobre o tema em fontes de pesquisas.
- Percepção do professor em relação às possibilidades dos alunos PAEE.
- Os fatores que contribuem para a construção de práticas educativas inclusivas.

Os contextos supracitados devem conduzir as discussões do grupo e serem devidamente introduzidos com a capacidade de estimular a reflexão dos professores, levando a inferências sobre suas experiências cotidianas, bem como promovendo a interação com o grupo.

Os professores participantes da pesquisa obtiveram a garantia de anonimato podendo assim expressar suas opiniões com liberdade sobre o roteiro elaborado com o objetivo de discutir todos os fatores que contribuem para a construção de práticas educativas que efetivem a inclusão de alunos PAEE.

APÊNDICE III
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Dados de Identificação do documento

EMEF-1 ()

EMEF-2 ()

Título:

Ano vigente:

Descrição esquemática do documento:

Informações a serem coletadas

- Aluno: nome, idade, ano, turma, percurso escolar.
- Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ligados ao aluno.
- Características gerais da escola.
- Quadro de professores.
- Quadro de funcionário de apoio.
- Projetos e propostas pedagógicas que promovam a escolarização dos alunos PAEE.

APÊNDICE IV

MEMORIAL

APRESENTAÇÃO

O presente Memorial tem a intenção de apresentar minha trajetória educacional, retomando momentos, sentidos e significados que foram decisivos para a minha formação identitária.

A constituição do Memorial apresenta reflexões, lembranças e uma retomada de reais valores que apontaram para minha formação como Professora e deram razão ao percurso de definitivamente desempenhar a Profissão Docente com um olhar voltado à busca constante pela formação integral dos alunos, ao respeito à diversidade, ao vínculo com os alunos, colegas e comunidade, à valorização do aspecto humano em todos os momentos.

Chamo a atenção para o quanto todos os momentos do percurso foram fundamentais para minha constituição e desenvolvimento profissional. No entanto, contribuíram especialmente para que hoje, me tornasse o sujeito que sou.

PERCURSO DE FORMAÇÃO ESCOLAR

Lembro-me de uma infância rodeada de valores e percebia que eram diferentes dos experienciados pela maioria dos meus colegas com relação ao respeito e atitudes coerentes dos adultos para com as crianças. Havia em minha casa regras muito bem estabelecidas: hora de brincar, estudar, assistir televisão, brincar na calçada, coisas de criança eram de criança, de adulto eram de adulto, brincar na casa de amiguinhos, eram raras as oportunidades, deveriam vir até minha casa, para que minha mãe ficasse observando. Hoje compreendo e valorizo a atitude de zelo e cuidado de minha mãe.

Nasci em São José dos Campos, cidade querida onde iniciei minha trajetória pelos caminhos da escola. Em um prédio simples, local adaptado, frequentei o “prezinho”, na Escola Paroquial São Judas Tadeu. Um salão grande que fazia parte de uma igreja localizada em um bairro próximo de onde morava. Apesar de residir numa região central da cidade não me recordo de nenhuma criança do meu bairro estudando nesta escola.

Com muito carinho me recordo da minha primeira professora “Tia Regina”, linda, assemelhava-se a uma fada, de sorriso inesquecível e postura meiga para comigo e meus colegas. A turma era composta de crianças de idades diferentes, pois éramos divididos em turma do “Mickey, Donald e Pateta”, se bem me recordo dos nomes, e as atividades direcionadas de acordo com a turma. A sala tinha uma inclinação, como um pequeno teatro e era organizada em fileiras compridas de carteiras em madeira, fixas umas às outras de frente para um tablado com um grande quadro verde. Na entrada nos deparávamos com uma estante, de altura ideal para o acesso às crianças, onde guardávamos nosso brinquedo, do lado de fora havia um parque e a frente da sala, ao lado direito, atrás de uma cortina, existia o cantinho do castigo com direito à chapéu de burro. Não fui submetida a utilizar tal objeto e passar pela situação de constrangimento, também não me recordo de colegas nesta situação, no entanto a simples possibilidade de passar por isso, deixou este lugar marcado em minha memória.

É possível perfeitamente, identificar nesta organização uma educação tradicional, tecnicista, onde não havia a possibilidade de modificar a organização da sala para uma proposta pedagógica diferente, até porque, penso que não era a realidade pretendida. Acredito que minha professora correspondia aos padrões de profissional e educação exigidos pelo contexto da época e não havia perspectivas para oferecer-nos outra forma de ensinar, mesmo que carregada de carinho e cuidado, pois era o modelo de processo educativo que aprendera. Há

quase dez anos, avistei a professora Regina durante uma atribuição de aula na secretaria de educação do município de São José dos Campos, com o mesmo sorriso inesquecível e a pouco tempo, após uma palestra oferecida aos professores da educação infantil da rede municipal, a encontrei e com a mesma delicadeza falou comigo, demonstrando suas lembranças da época em que fui sua aluna, além de se recordar de minha irmã e de minha mãe. Posso considerar que minha alegre experiência na pré-escola mediante a postura da minha professora, contribuiu para a constituição da minha identidade docente. “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.” (TARDIF, 2014,p.73).

Em 1984 ingressei na primeira série, por um curto período em uma escola estadual, mas logo depois houve uma vaga em uma escola da rede municipal mais próxima à minha casa, onde cursei o primeiro grau. Nesses anos, o gosto por estudar, aprender e ir à escola ganhou uma grande dimensão em minha trajetória, de convívio e aprendizagem junto a bons professores, que puderam contribuir para que meus conhecimentos fossem provocando em mim transformações. Junto à conclusão do primeiro grau, chegou a adolescência e a incômoda sensação de mudança para o segundo grau.

Mudança, durante um longo tempo, foi uma situação que me incomodou muito, poderia estar relacionada às inúmeras situações de mudança que enfrentei em um curto período, mas hoje reconheço que elas são capazes de promover maturidade, segurança, reflexão e aprendizagem.

Meus pais concluíram o segundo grau técnico, minha mãe em enfermagem e meu pai em administração de empresa, eram exemplos de leitores assíduos e o acesso ao mundo dos livros e da leitura estava presente em nossa casa, proporcionando um contexto para a formação do meu capital cultural. Não existia uma cobrança grande deles para com meus estudos, não sei se era porque sempre estudava muito e me desempenhava bem, obtendo sucesso nos resultados finais, que não percebia essa cobrança ou se realmente ela não ficou marcada, pelo menos não de maneira negativa. Percebo que estudar e “tirar boas notas” eram determinações minhas, no entanto “ a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino.” (TARDIF, 2014, p. 73).

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O curso de magistério na EE Prof^o João Cursino surgiu em minha trajetória indicado pelo meu pai, pois de acordo com sua concepção, ao concluí-lo teria uma profissão. Tive alguns bons professores e outros nem tanto, que ensinaram sobre conceitos relacionados à educação e a escola, sobre didática, currículo e metodologia de uma maneira geral, de forma mecânica e não reflexiva. Entretanto, no segundo ano de curso, ansiosa por esta oportunidade, iniciei um estágio remunerado pela prefeitura do município, em Creches Domiciliares. “Os estágios curriculares, [...] espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência [...]” (GATTI, 2014, p. 40).

A partir dessa experiência minha trajetória na educação passa a ter sentido, pois a contato com a rotina de vivenciar o processo ensino-aprendizagem como um sujeito que faz parte, tanto quanto é responsável por ele, foi impactante em meu processo formativo como Fullan e Hargreaves, destacam: “Ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos, uma porção de coisas que você pode aprender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais do que isso.” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 34).

No sistema de Creche Domiciliar, o estagiário não era auxiliar do professor, como ocorria nas Escolas de Educação Infantil, pois ele mesmo que assumia a docência junto a um grupo de crianças (em torno de dez) da creche para onde era direcionado e regularmente recebia orientações de uma equipe pedagógica da secretaria de educação. Por três anos exercitei e comecei a construir meus saberes sobre a ação docente junto a crianças de 3 a 6 anos de idade. Durante este percurso, percebo que, o que me motivava eram propostas diferentes e a descoberta diária da profissão, como aponta Hubermam que [...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa) [...] (HUBERMAM, 1992, p.39).

Participar da proposta do sistema de Creche Domiciliar em si, já se diferenciava pela experiência do estagiário não estar auxiliando um professor e sim se responsabilizando como mediador no processo ensino-aprendizagem e algumas ações que eu realizava junto às crianças também partia desse desejo inovador. Hoje reconheço o sentido dessa motivação

pelas perspectivas inovadoras, como uma característica que faz parte da minha identidade docente, que de acordo com Marcelo se constitui embebida de crenças sobre o ensino: “[...] os aspirantes a professores não são “vasos vazios” quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender.” (MARCELO, 2009, p. 116).

Não era uma situação corriqueira uma estagiária de 17 anos levar dez crianças, de transporte público ao parque no centro da cidade ou para brincarem na piscina de armar no quintal em sua casa, também propor a junção das crianças de duas creches, com a responsabilidade de retirar de uma creche, levar para a outra unidade e depois retorná-las, para que não ficassem sem a oportunidade de participarem das aulas, foi a primeira vez que ocorreu e nos anos subsequentes, a ação foi adotada pela coordenação pedagógica do programa, junto à outras estagiárias e em outros bairros.

Ao concluir o magistério, no auge de minha juventude e também sem condições financeiras para o curso superior, parti para uma nova realidade, fui trabalhar no comércio, como vendedora. Nesse momento de vida pensava em experienciar outras situações, acredito que estava buscando condições para estabelecer minha identidade.

[...] a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências. (HUBERMAM, 1992, p.40).

A experiência com vendas, não passou de alguns meses, não existia em mim aptidão para este ofício. No período, estava também estudando no cursinho pré-vestibular, onde o gosto pelo estudo se manteve aguçado em mim. Após a vivência como vendedora resolvi voltar a investir na busca da experiência profissional na área do magistério, frequentando as atribuições de aula nas escolas estaduais, uma vez que as oportunidades pela prefeitura eram apenas de estágio, se estivesse cursando a Pedagogia, pois nem se ouvia falar em concurso público.

Particpei de algumas atribuições, que ocorriam direto nas escolas onde havia classes disponíveis, sempre com a presença de muitos professores para poucas classes e como ainda não havia trabalhado em escolas do estado, não tinha pontuação alguma e os demais

professores estavam sempre a minha frente. Mediante esta situação que persistia em várias atribuições, decidi que iria apenas às duas próximas, que ocorreriam na semana e caso não conseguisse classe iria pensar em alternativas de emprego. Dessa forma, participei da primeira e o cenário permanecia o mesmo, mas como havia me proposto, no dia seguinte fui à outra atribuição numa escola localizada na periferia do município. Ao chegar fui direcionada para a sala dos professores, que estranhamente estava vazia. Permaneceu assim, até que já passados aproximadamente vinte minutos do horário marcado para a atribuição, entrou na sala a diretora acompanhada de uma moça e perguntou sobre minha pontuação, “zero pontos”, que deveria ser notória pela minha aparente pouca idade. Após obter minha resposta, a diretora afirmou que havia duas classes disponíveis, uma de 3ª série e outra de 4ª série, mas a 3ª série a moça que a acompanhava iria assumir, pois era estagiária contratada pelo estado e lhe era concedido este direito. Dessa forma, sobraria a 4ª série, que segundo sua concepção, era a pior sala da escola e me fez a pergunta: “Você vai querer?” Sem hesitar eu aceitei.

A postura dessa diretora, em meu primeiro contato com ela e posterior oportunidade de convívio, mesmo mediante uma atitude inusitada de, ao final do ano, me oferecer diversas orientações para que conquistasse novamente a oportunidade de assumir aulas nas escolas estaduais, quem sabe naquela escola, ficou registrada em meu percurso como uma referência que entra em desacordo com os meus princípios de ética, gestão democrática, coerência, humildade, autoridade, autonomia, parceria, em suma de profissionalismo, apontado por Marcelo “[...] como a capacidade, dos indivíduos e das instituições em que trabalham, de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os clientes, e em um ambiente de colaboração.” (MARCELO, 2009, p.115).

CONSTITUINDO OS SABERES DOCENTES NO COTIDIANO DA ESCOLA

Era agosto de 1996 quando assumi minha primeira classe, nesta escola estadual. Convivi com professores experientes, que me auxiliaram nesse início da trajetória docente. A parceria e interação entre os professores, o sentimento de pertença, visando à qualidade da educação oferecida aos alunos estavam refletidos naquele grupo, me apresentando o cenário complexo e desafiador da profissão docente, sobre o qual Tardif e Lessard (2005) afirmam:

Se os professores fossem apenas *agentes* dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu *status* legal para compreender sua ação. [...] os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que

pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. [...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38).

Os alunos vivenciavam uma realidade menos favorecida, mediante aos aspectos econômicos e afetivos, marcada pelo cotidiano de violência que o bairro apresentava, mas a sala de aula era nosso domínio, mesmo com dificuldade ou defasagem quanto à aprendizagem, conceitos de convivência distorcidos e condição de novata, inexperiente da professora, conquistamos avanços significativos. Nesse contexto, da minha primeira sala de aula, é possível perceber o que Tardif e Lessard (2005) afirmam como aspectos “variáveis” da docência, apresentada como um trabalho flexível:

[...] ensinar de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.43).

Ainda assim, mesmo com essa experiência marcante, ao terminar o cursinho, prestei vestibular para Publicidade e Propaganda na UMC (Universidade de Mogi das Cruzes), passei entre os dez primeiros colocados e tinha o desejo de prestar vestibular para Fonoaudiologia na Faculdade de Lorena, mas as condições financeiras da minha família não me permitiram seguir nesse caminho. Percebo que a opção em prestar o vestibular em áreas que diferem da educação estava relacionada à falta de atratividade da profissão docente retratada por Ludke e Boing:

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. (LUDKE; BOING, 2004, p.1160)

Sem estudar, fui à busca de emprego. Trabalhei como atendente em uma locadora de vídeo, mas novamente não tinha aptidão e busquei novo desafio na área do magistério como auxiliar de professor em uma escola privada. Uma breve passagem por uma escola de Educação Infantil, onde pude auxiliar uma professora muito competente e de olhar atento e

cuidadoso aos alunos, que tinham em torno de 4 anos de idade. Nesta escola vivenciei minha primeira experiência na tentativa da inclusão de aluno com deficiência. Acompanhando o Marcelo, que possuía o diagnóstico de autismo, seguramente aprendi muito com relação às minhas concepções e condições emocionais, aspectos importantes a serem constituídos para subsidiarem a relação que os sujeitos constroem nesta realidade, mas intervenções e estratégias pedagógicas para que a inclusão acontecesse, estavam distantes da rotina vivida por nós. Percebo que a preocupação com a integração do aluno era o principal objetivo naquele momento, pelas experiências e concepções estabelecidas pelos profissionais da escola, não por uma opção, mas pelo contexto do país, que se deparava apenas com o início das discussões sobre a Inclusão Escolar. Dessa forma, voltar o olhar às possibilidades do aluno com deficiência, como afirma Vigotski, tampouco havia chegado ao âmbito das discussões entre os professores daquela escola:

[...] o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao 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. (VIGOTSKI, 2011, p.7).

DESAFIOS NA BUSCA DA ESTABILIDADE PROFISSIONAL

No final de 1997 tomei a decisão de fazer a faculdade de Pedagogia, que mediante a separação dos meus pais, teve o início custeado por duas tias, irmãs do meu pai, que acreditavam que dar continuidade aos meus estudos era muito importante para mim. Então, no ano seguinte ingressei na UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba), onde terminei o primeiro ano do curso. Nesse período também decidi que iria conquistar um trabalho por meio de concurso público e realizei alguns em outras áreas, pois como já relatei não se ouvia falar em concurso para professor no município e região. Nesse contexto, surgiu o concurso para ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) no município de Caçapava. Então, em 1998 trabalhei por oito meses em uma creche. A maioria das auxiliares havia concluído o magistério e o projeto pedagógico era desenvolvido por nós. As formações que recebi na instituição e a oportunidade de inaugurar a creche me proporcionaram elementos para a

construção de minha identidade docente com relação ao trabalho junto aos pares e ao envolvimento de toda a comunidade para a conquista da qualidade da educação. Identidade constituída segundo Marcelo:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu nesse momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?” (MARCELO, 2009, p.112-113).

Finalmente, no final de 1998 surge o primeiro concurso para professor na região, após a conclusão do meu curso de magistério, e em 1999 comecei um novo desafio na Estância Turística de Caraguatatuba. Era o início do período da estabilização no ensino. “Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros [...]” (HUBERMAM, 1992, p.40).

Desafio grande também com relação a minha vida pessoal, pois pela primeira vez iria morar fora de casa. Por três anos como professora, exerci minha profissão junto a alunos de comunidades da região central e da periferia do município. Reconheço está etapa como uma experiência valiosa para o início da minha profissão, pelas oportunidades de formação continuada e pelos saberes construídos na prática com a troca entre os pares. Também guardo as primeiras referências de gestores que considero coerentes com a minha concepção de educação. Etapa compõe a base da constituição dos meus saberes experienciais.

[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. [...] Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2014, p.48).

Na primeira metade de um período de três anos, morava em Caraguatatuba e voltava à São José dos Campos no final de semana. Após o casamento e nascimento da minha primeira filha, na outra metade, residia em São José dos Campos e viajava diariamente para trabalhar em Caraguatatuba. Mediante esta nova realidade de vida, no primeiro semestre de 1999 tive que frequentar o segundo ano do curso de Letras na faculdade Módulo em Caraguatatuba, pois no curso de Pedagogia não havia vaga, mas como Pedagogia era meu desejo, descobri

junto à uma amiga, a faculdade de Machado-MG. No segundo semestre do ano em curso, outra instituição me recebia, contudo, acredito que o sistema dessa faculdade não atendia minhas expectativas, pois as aulas ocorriam no final de semana, quinzenalmente, comportando alunos de diversas cidades e as atividades, muitas em grupo, deveriam ser encaminhadas para a instituição posteriormente às aulas, após serem realizadas pelos integrantes dos grupos, que deveriam se comunicar para concluí-las e os recursos tecnológicos que possuía não me auxiliavam nesta demanda. Nesse ponto, paro para refletir como a globalização e a tecnologia, dominaram o mundo em curtíssimo espaço de tempo, pois estou me referindo ao final da década de 1990, onde a comunicação com os colegas de faculdade era apenas por telefone, geralmente fixo ou aparelho de fax, pois apesar de possuir celular, as chamadas interurbanas tinham alto custo. Em menos de dez anos, determinadamente, a internet entra na vida dos indivíduos. Dessa forma, no final do ano, desisti do curso na faculdade de Machado.

Em novembro de 1999 realizei o concurso público para o cargo de professora em São José dos Campos, contudo, apesar da décima quinta classificação, durante dois anos foram chamados para a efetivação apenas dez professores, período então, que continuei exercendo minha docência em Caraguatatuba. Descobri muito tempo depois que poderia ter trabalhado como professora contratada em S. J. Campos enquanto não era efetivada, já que deveria ocorrer, uma vez que o edital do concurso declarava quinze vagas. Teria obtido uma economia e melhor organização da minha rotina de vida, mas não me proporcionaria, com certeza, a mesma experiência docente.

DE VOLTA À CIDADE DE ORIGEM E À FORMAÇÃO SUPERIOR

De volta a minha cidade natal, em 2002, como professora e finalmente ao curso de pedagogia na FAETEC (Faculdade de Educação Thereza Porto Marques) em Jacareí até concluí-lo em 2005.

Na primeira atribuição de classes o diretor de uma “Escola Projeto” se colocou a frente dos professores para esclarecer que naquela unidade era obrigatória a realização do HTC (Horário de Trabalho Coletivo), bem como a formação referente à alfabetização oferecida pelo MEC em parceria com a prefeitura, para os professores que optassem pelas classes de 1º série. Com certeza meu interesse em participar do que era novo e diferente, como uma escola

projeto e a formação continuada, me levaram a ingressar na referida unidade escolar com uma classe de 1ª série. A formação sobre alfabetização se tratava do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e era a primeira turma do município a receber a formação. Considero este período de formação e de experiência fundamental na constituição dos meus diferentes saberes “[...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2014, p.36). A escola não possuía um Projeto Pedagógico diferenciado, houve tentativas tímidas de algumas propostas, mas o que ocorria mesmo era a solicitação aos professores que desenvolvessem projetos com suas turmas em alguma área do conhecimento e essa modalidade era desenvolvida com base nos saberes individuais e na interação dos professores, pois a orientação pedagógica da escola não realizava formação, junto ao corpo docente, para atender está demanda.

FORMAÇÃO SUPERIOR E CONTINUADA

Vivenciando ainda, o início da carreira, inserida na formação superior e continuada, diante de algumas disciplinas do curso, promoverem a aprendizagem de práticas educativas que atendiam a demanda do dia a dia na sala de aula e a aquisição da experiência de aprender fazendo é possível identificar o momento da carreira docente explicitado por Tardif.

“[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios a aos outros que são capazes de ensinar.”(TARDIF, 2014, p.51).

Ainda nesta fase meus saberes experienciais foram continuamente partilhados nas interações com minhas colegas de profissão, permitindo uma realidade de formação entre os pares relacionada aos projetos desenvolvidos, sequências didáticas, alfabetização, produção de textos, que permitiram objetivar os saberes da experiência.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. [...] Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto,

objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. (TARDIF, 2014, p.52).

Permaneci nesta escola municipal por quatro anos, nas séries iniciais, tempo de saberes construídos, vínculo com a comunidade e de experiência como professora de um aluno com deficiência e o insucesso na tentativa da inclusão. Na verdade, imersa no contexto de promover a socialização do aluno e conquistar o mínimo de coerência em alguma proposta pedagógica que oferecia a ele, sem orientação pedagógica da escola ou da professora especialista, também sem formação no curso de pedagogia, acredito que não pensava no conceito de inclusão, muito menos se ela estava ocorrendo em minha sala de aula.

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem. (BUENO, 1999, p. 13).

Assim que terminei o longo desafio da graduação em Pedagogia, logo ingressei na especialização em Psicopedagogia, cujo contexto formativo me proporcionou maior movimento de ação-reflexão-ação, quanto à prática pedagógica junto à diversidade que encontramos na escola, em especial a realidade em torno dos alunos com dificuldade de aprendizagem. A busca pela especialização compõe uma série de características que vão no sentido de uma profissionalização:

No sentido positivo alinham-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço, uma missão, mesmo se o tom sagrado da vocação tenha desaparecido; a busca de uma formação e “psicopedagogia” e de uma experiência, como representando uma competência própria de especialistas da infância; a diminuição do recrutamento dos sem-formação; o aumento rápido do número de anos de estudo; e a tendência a se especializar [...]. (LUDKE; BOING, 2004, p.1162).

Após os quatro anos, devido ao número de pontos, não pude continuar na unidade escolar e fui exercer a docência em outra escola. Tratava-se do ano em que o ensino fundamental passou a atender os alunos em nove anos e o município nomeou as classes de alunos com 6 anos de idade de “Fase Inicial”. O desafio estava posto novamente, repensar a prática pedagógica e alterar o ambiente da escola para receber crianças menores e oferecê-las condições para a plena formação. Dessa forma, encontrava-me em uma etapa da trajetória docente em que os professores “lançam-se, então, numa pequena série de experiências

peçoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAM, 1992. p.41).

No ano seguinte, minha interação com os alunos, com a comunidade escolar e a responsabilidade quanto a essa formação se ampliaria, pois após a experiência da prática em sala de aula e da profissão em geral, decidi pleitear um novo desafio na função de especialista e após um processo seletivo, passei a fazer parte da Gestão Escolar como Assistente de Direção em uma unidade na zona leste do município. Mediante este contexto é possível perceber a fase da diversificação afirmada por Cooper.

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência. (Cooper,apud HUBERMAM, 1992, p.42).

O DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR

Recordo-me que a responsabilidade de fazer parte da equipe gestora de uma escola me causou grande insegurança, medo também, talvez pelo fato de muitas vidas, relações, decisões estarem sob meu olhar, numa amplitude muito maior em relação à vivida em sala de aula. Contudo, o desejo de ampliar minhas habilidades e competências e de poder fazer a diferença na vida de cada sujeito inserido nas comunidades onde desenvolvi meu trabalho, me moveram nas inúmeras dificuldades, desafios e conquistas.

A gestão escolar fez parte da minha trajetória por um pouco mais de dez anos, cinco deles como Assistente de Direção e Diretora de Escola, participando de uma complexa realidade em três escolas situadas em comunidades expostas à vulnerabilidade e os demais anos, como Diretora, em uma Escola de Formação em Tempo Integral, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que atende a uma comunidade de classe média baixa. Esse percurso me ofereceu condições de, aos poucos construir e desconstruir, dar novo significado a muitos conceitos que permeiam a educação e a escola, perpassando pela relação professor-aluno, família-escola, parceria, gestão e comunidade escolar, participação democrática, papel da escola, diversidade, inclusão, sistema escolar e a submissão da escola às políticas de governo. De maneira especial, construí paulatinamente uma relação de confiança entre todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar, entre o coletivo, com a premissa do olhar atento e responsável

para acolher todas as demandas que surgem a cada momento em cada ação que permeia a escola.

A prática do trabalho coletivo é antes de tudo pragmática, mais do que ideológica e corresponde à vontade de preservar interesses profissionais. Nesse sentido ela é, às vezes, uma verdadeira saída para as dificuldades. Quando existem coletivos de trabalho, os professores se sentem moralmente sustentados e mais fortes, e por isso tem uma identidade profissional mais positiva. (LANTHEAUME, 2012, p.383).

Processo que me fez constatar diariamente que a escola é um reflexo da sociedade e também tem suas características e cultura próprias. Dessa forma, a gestão tem um papel fundamental na construção da identidade escolar, nos valores e objetivos que toda a comunidade: alunos, professores, famílias, funcionários, comunidade externa, determina para alcançar a qualidade de educação desejada por todos ao mesmo tempo buscada por cada um, gestão esta, que deve estar alicerçada na valorização do ser humano.

O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 29).

Nos últimos anos o acesso das crianças com deficiência e diferentes transtornos às escolas, ganhou amplitude. Percebo esta realidade, mesmo após mais de 20 anos de discussões sobre a Inclusão, como um grande desafio para a escola, bem como para a gestão escolar, frente às inúmeras variáveis para serem observadas, estruturadas e encaradas de modo especial, percebendo os alunos como sujeitos com possibilidades para aprender e se desenvolver.

DE VOLTA AO CHÃO DA SALA DE AULA

Atualmente, mais precisamente desde agosto de 2017, encontro-me no cargo de origem, como Professora I, em uma classe de pré II em um Instituto Materno Infantil. A decisão de retornar à sala de aula, se deu a partir de uma necessidade de cunho pessoal, familiar. No entanto, a oportunidade que estou vivendo hoje é ímpar. Encontrei-me diante de um novo desafio, mudança, situação que há algum tempo não vivenciava, acredito que pelo longo tempo na função de Diretora. Pela primeira vez como docente na educação infantil, nova escola, novos alunos, nova comunidade, novos pares de profissão, e a certeza de que o

chão da sala de aula é um lugar que me oferece entusiasmo e a oportunidade de exercer minha profissão com todos os saberes constituídos até aqui, de promover e participar de um processo ensino-aprendizagem junto aos alunos de maneira reflexiva e aberta a aprender diariamente e a proporcionar uma formação de qualidade a eles. Foi possível também realizar reflexões sobre contrapontos importantes entre a gestão e a realidade da sala de aula, após uma década fora dela, bem como relacionar inúmeras teorias discutidas no mestrado com a atual situação do professor em sala de aula. Enfim, nesta nova fase, também conquistei um pouquinho mais de tempo real e foco para me dedicar ao Mestrado.

MESTRADO - UM DESEJO SE ESTABELECENDO

O ingresso nesta trajetória do Mestrado era um desejo que permeava minha ideia há algum tempo, hoje, nesse percurso de quase um ano, muitos questionamentos tomaram conta da minha realidade profissional, colocando em cheque muitas certezas e até mesmo a continuidade da carreira. No entanto, após muitas discussões e reflexões com os professores e com os pares em sala de aula, noto que é possível considerar comum todas essas dúvidas e contradições, haja vista, passarmos por uma grande imersão em um estudo aprofundado quanto nossa formação, a realidade escolar, políticas públicas, pesquisa, metodologia, aprendizagem, currículo, interdisciplinaridade, inclusão, diversidade, nossos saberes, nossa profissão, nossa identidade.

CONSIDERAÇÕES

Ao rememorar todo o percurso que fez com que me tornasse Professora, pude compreender o quanto, a família, a escola, os alunos, os professores, a universidade, os colegas de profissão e todo o contexto que me envolvia foram fundamentais para determinar o caminho traçado por mim, mesmo que por muitas vezes sem reflexão ou consciência.

Foi possível revisitar momentos determinantes da minha trajetória profissional e perceber o quanto tive que reconhecer que a docência faz parte da minha identidade e o quanto tive que persistir para dar continuidade na graduação em Pedagogia até me realizar profissionalmente, em cada detalhe do dia a dia da escola, com pequenas descobertas, aprendizagens, conquistas, relações construídas, com a felicidade de cada aluno, dos pais, dos

parceiros, dos professores, funcionários, de cada pessoa que fez parte e contribuiu para que me tornasse a profissional e o ser humano que sou.

Minha expectativa a partir desse longo e exigente processo de reflexão e pesquisa denominado Mestrado, é poder me apropriar dessa formação, enquanto sujeito capaz de construir conhecimento que contribua para a melhora da qualidade da educação para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Nacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente**: Buscando uma educação de qualidade. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan/abr. 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago. 2012.
- LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, Set./Dez., 2004.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**, Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago/dez. 2009.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.