

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O
PROFESSOR REGENTE E O PROFESSOR DE
APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Orientadoras: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca
Prof.^a Doutora Célia Regina Vitaliano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2022

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O
PROFESSOR REGENTE E O PROFESSOR DE
APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutora no Curso de Doutoramento em Educação, em Regime de Cotutela entre a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 22/07/2022, perante o júri, com o Despacho N° 240/2022, de 20 de junho de 2022, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro, por delegação do Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Arguentes:

Prof.^a Doutora Isabel Amaral, FCT – Universidade Nova de Lisboa;

Prof. Doutor Rui Trindade, FPCEUP - Universidade do Porto;

Vogais:

Prof.^a Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, FCSEA - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Prof. Doutor David Rodrigues, FMH / IST –
Universidade de Lisboa;

Orientadoras:

Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca, FCSEA - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Prof.^a Doutora Célia Regina Vitaliano – Universidade Estadual de Londrina

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

EPÍGRAFE

*Sím, coisas grandiosas fez o Senhor
por nós, por isso estamos alegres.*

*Senhor, restaura-nos, assim como
enches o leito dos ribeiros no deserto.*

*Aqueles que semeiam com lágrimas,
com cantos de alegria colherão.*

*Aquele que sai chorando enquanto
lança a semente, voltará com cantos
de alegria, trazendo os seus feixes.*

Salmo 126

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor de todas as coisas, que permitiu mais esta realização em minha vida.

A minha orientadora, Professora Doutora Isabel Sanches, por seu apoio, disponibilidade, confiança, incentivo durante todo este trabalho. Por me acolher e ensinar, pela partilha dos conhecimentos.

A minha coorientadora, Professora Doutora Célia Regina Vitaliano, que sempre esteve comigo na jornada acadêmica, animando, ensinando, acalmando e apoiando. Por sonhar comigo e acreditar nas minhas possibilidades.

Ao meu esposo, companheiro e incentivador nos desafios da vida.

Aos meus filhos, tesouros que também me ajudaram a realizar este sonho, entendendo minhas ausências.

A minha mãe, intercessora e apoiadora em todos os momentos.

Aos meus amigos e familiares que demonstraram a torcida e incentivo neste processo, especialmente aqueles que sempre estiveram por perto e me auxiliaram nos momentos mais difíceis.

As participantes da pesquisa, que contribuíram com suas experiências e vivências, cedendo seu tempo e suas histórias para compor esse estudo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação para a Inclusão, pelos estudos e partilhas.

Aos colegas de trabalho, que com suas experiências contribuíram na minha jornada e enriqueceram meus conhecimentos acerca da realidade escolar.

Aos membros do júri, renomados professores pesquisadores da área, referências de estudo. Minha gratidão e admiração pela contribuição em minha pesquisa.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa consistiu em compreender o modo de organização pedagógica dos professores regentes e de apoio à inclusão em turmas do ensino regular que tinham a presença de estudantes com deficiência/transtorno para identificar os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho colaborativo. Os pressupostos teóricos de organização desta pesquisa foram os fundamentos do movimento de inclusão educacional e a perspectiva do trabalho colaborativo. Consideramos que o trabalho colaborativo se destaca como estratégia adequada para promover a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno, em função de permitir a troca de experiências entre professores e uma atuação em parceria em sala de aula, o que pode contribuir para a formação profissional e pessoal destes professores e o aprimoramento do processo de inclusão dos referidos estudantes. Foram participantes deste estudo, três professores regentes de classes comuns do ensino regular e três professores de apoio à inclusão, e a equipe gestora (direção escolar e coordenação pedagógica) de uma escola de uma Rede Municipal de Ensino Fundamental I, do Estado do Paraná. Como procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa descritiva, pois este tipo de pesquisa permite ao pesquisador coletar os dados fornecidos pelos próprios participantes. A coleta dos dados se deu por meio de análise documental e entrevistas individuais e coletivas. A análise e o tratamento dos dados foram permeados pela análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados desta pesquisa indicaram que a concepção das participantes sobre a inclusão escolar e trabalho colaborativo, se refletiam no modo como estas organizavam suas práticas pedagógicas. Verificou-se que as participantes não desenvolviam o planejamento das atividades de modo colaborativo. Destacaram-se como facilitadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, aspectos relacionados ao perfil como disponibilidade, desejo e afinidade dos mesmos. Dentre os aspectos dificultadores, a ausência de tempo de planejamento coletivo configurou-se como barreira a uma comunicação eficaz da dupla e, conseqüentemente, uma maior interação durante as intervenções pedagógicas. Ainda, a organização da instituição escolar, o modo como estavam estabelecidas as suas rotinas, processos e práticas (planejamento pedagógico, avaliação escolar, recursos disponíveis, horários) foram aspectos considerados dificultadores para a efetivação do trabalho colaborativo entre os referidos professores. Estes resultados contribuem, com as pesquisas da área, como subsídio teórico e reflexivo sobre a relevância do trabalho colaborativo estabelecido entre os professores regentes e de apoio e reforçam a necessidade de a formação inicial e continuada dos professores contemplar o trabalho colaborativo e as suas implicações no processo de inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno. Além disso, reforça a importância de a gestão escolar propiciar condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Trabalho Colaborativo; Bidocência; Professor de Apoio.

ABSTRACT

This paper aims to understand the pedagogical organization mode of regular classroom teachers and inclusion support teachers in regular education classes that have the presence of students with disabilities/disorders, in order to identify the facilitating and hindering aspects of collaborative work. The theoretical assumptions for the organization of this research were the foundations of the educational inclusion movement and the perspective of collaborative work. We believe that collaborative work stands out as an appropriate strategy to promote the inclusion of students with disabilities/disorders because it allows the exchange of experiences among teachers and a partnership performance in the classroom, which can contribute to the professional and personal development of these teachers and the improvement of the inclusion process of these students. The participants in this study were three regular classroom teachers and three inclusion support teachers, and the management team (school board and pedagogical coordination) of a school in a Municipal Elementary I Education Network in the State of Paraná. As methodological procedures, we chose descriptive research, because this type of research allows the researcher to collect data provided by the participants themselves. Data were collected through document analysis and individual and collective interviews. Data analysis and processing were permeated by content analysis (Bardin, 2011). The results of this research indicated that the participants' conception of school inclusion and collaborative work was reflected in the way they organized their pedagogical practices. It was verified that the participants did not develop the planning of activities in a collaborative way. As facilitators of the collaborative work between the regular teacher and the inclusion support teacher, aspects related to the profile, such as availability, willingness, and affinity, stood out. Among the hindering aspects, the absence of time for collective planning was configured as a barrier to effective communication of the duo and, consequently, a greater interaction during the pedagogical interventions. Also, the organization of the school institution and the way its routines, processes, and practices were established (pedagogical planning, school evaluation, available resources, and schedules) were considered to be hindering aspects of the effectiveness of the collaborative work between these teachers. These results contribute to research in the field as a theoretical and reflective subsidy on the relevance of the collaborative work established between regular and support teachers and reinforce the need for the initial and continuing education of teachers to consider collaborative work and its implications in the process of inclusion of students with disabilities/disorders. In addition, it reinforces the importance of school management to provide conditions for the development of collaborative work among teachers.

Keywords: Inclusive Education. Collaborative Work. Co-teaching. Supporting Teacher.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender el modo de organización pedagógica de los profesores de educación ordinaria y de los profesores de apoyo a la inclusión en las clases de educación regular que contienen la presencia de alumnos con discapacidades/trastornos para identificar los aspectos facilitadores y obstaculizadores del trabajo colaborativo. Los supuestos teóricos para la organización de esta investigación son los fundamentos del movimiento de inclusión educativa y la perspectiva del trabajo colaborativo. Consideramos que el trabajo colaborativo se destaca como una estrategia adecuada para promover la inclusión de los alumnos con discapacidades/trastornos, ya que permite el intercambio de experiencias entre los docentes y una actuación asociativa en el aula, lo cual puede contribuir al desarrollo profesional y personal de estos docentes y a la mejora del proceso de inclusión de los referidos alumnos. Los participantes de este estudio son tres profesores de aula regular y tres profesores de apoyo a la inclusión, más el equipo de gestión (dirección escolar y coordinación pedagógica) de una escuela de una Red Municipal de Educación Primaria I de la provincia de Paraná. Como procedimientos metodológicos, se optó por la investigación descriptiva, porque este tipo de investigación permite al investigador recoger los datos proporcionados por los propios participantes. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante el análisis de documentos y entrevistas individuales y colectivas. El análisis y el tratamiento de los datos fueron permeados por el análisis de contenido (Bardin, 2011). Los resultados de esta investigación indican que la concepción de los participantes sobre la inclusión y el trabajo colaborativo se reflejaban en el modo de organización pedagógica que realizaban en sus prácticas pedagógicas. Se constató que los participantes no desarrollaron la planificación de las actividades de forma colaborativa. Como facilitadores del trabajo colaborativo entre el profesor titular y el profesor de apoyo a la inclusión, se destacaron aspectos relacionados con el perfil como la disponibilidad, el deseo y la afinidad de los mismos. Entre los aspectos obstaculizadores, la ausencia de tiempo para la planificación colectiva se configuró como una barrera para una comunicación efectiva del dúo y, en consecuencia, una mayor interacción durante las intervenciones pedagógicas. Sin embargo, la organización de la institución escolar, la forma en que se establecieron sus rutinas, procesos y prácticas (planificación pedagógica, evaluación escolar, recursos disponibles, horarios) fueron aspectos considerados como un obstáculo para la eficacia del trabajo colaborativo entre los referidos profesores. Estos resultados contribuyen con las investigaciones en el área, como subsidio teórico y reflexivo sobre la relevancia del trabajo colaborativo que se establece entre los profesores regulares y de apoyo y refuerzan la necesidad de que la formación inicial y continua de los profesores considere el trabajo colaborativo y sus implicaciones en el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidades/trastornos. Además, refuerza la importancia de que la dirección de la escuela ofrezca condiciones para el desarrollo del trabajo colaborativo entre los profesores.

Descriptor: Educación inclusiva. Trabajo colaborativo. Coenseñanza. Profesor de apoyo.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Professor de Apoio de Educação Especial
PED	Plano de Estudos Dirigidos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE	1
AGRADECIMENTOS	2
RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	6
ÍNDICE GERAL	7
ÍNDICE DE QUADROS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
ÍNDICE DE APÊNDICES	12
ÍNDICE DE ANEXOS	13
INTRODUÇÃO	14
PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA.....	17
1 Educação Inclusiva: um convite a repensar a gramática da escola.....	18
2 Serviços de Apoio à Inclusão Escolar.....	33
2.1 O que dizem as pesquisas sobre o Profissional ou Professor de Apoio	34
2.2 O Professor de Apoio no processo inclusivo: uma função colaborativa	42
2.3 A Bidocência e suas contribuições para a relação colaborativa entre o Professor Regente e o Professor de Apoio	49
2.3.1 Identificar as dificuldades para superá-las	58
3 A formação de professores como caminho para práticas de colaboração na escola	63
4 O serviço de apoio na legislação educacional.....	66
4.1 O profissional/professor de apoio na legislação educacional brasileira	66
PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS	83
5 Problemática	84
6 Justificativa	85
7 Objetivos	86

PARTE III – PERCURSO METODOLÓGICO	88
8 Caracterização da pesquisa	89
9 <i>Lócus</i> da Pesquisa	91
10 Participantes da pesquisa	92
10.1 Procedimentos éticos	100
11 Técnicas e instrumentos utilizados na coleta e análise de dados	100
11.1 Análise Documental	101
11.2 Entrevistas	102
12 Procedimentos adotados para a coleta de dados	105
12.1 Tratamento dos dados	110
PARTE IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	115
13 Análise Documental	115
13.1 Concepção de Educação Inclusiva nos documentos oficiais da escola	116
13.2 Organização do trabalho pedagógico para inclusão disposto no PPP da escola	117
13.3 Projeto Político Pedagógico e Trabalho colaborativo na escola.....	122
14 Análise dos dados das entrevistas realizadas	125
14.1 Inclusão escolar	126
14.1.1 Concepção sobre inclusão escolar	126
14.1.2 Concepção de Professor de Apoio à inclusão.....	136
14.2 Organização da escola para a inclusão	142
14.2.1 A gramática da escola como obstáculo da prática inclusiva.....	144
14.2.2 A rotina pedagógica dos professores participantes.....	146
14.2.3 Os procedimentos didáticos e inclusão.....	153
14.2.4 A Educação Inclusiva e ensino remoto: o atendimento aos estudantes em tempos de pandemia.....	159
14.3 Índícios de Trabalho Colaborativo	167
14.3.1 Concepção de trabalho colaborativo.....	168
14.3.2 Orientações recebidas para o trabalho dos professores.....	175

14.3.3	Comunicação entre os professores.....	179
14.3.4	Aspectos pessoais facilitadores para o trabalho colaborativo.....	182
14.3.5	Aspectos dificultadores para o Trabalho Colaborativo.....	185
14.3.6	Trabalho colaborativo com a família do estudante com deficiência/ transtorno.....	195
14.3.7	Trabalho colaborativo na/da gestão escolar.....	198
14.4	A necessidade de formação para o professor.....	202
14.4.1	Demandas de formação sobre a inclusão.....	203
14.4.2	Formação para o exercício de práticas colaborativas.....	209
CONCLUSÕES.....		216
RECOMENDAÇÕES.....		226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		227
LEGISLAÇÃO CONSULTADA		240
APÊNDICES		245
ANEXOS		291

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SÍNTESE	25
QUADRO 2 – PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES COM O DESCRITOR “PROFESSOR DE APOIO E INCLUSÃO”	36
QUADRO 3 – DOCUMENTOS FEDERAIS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO E A REFERÊNCIA AO TRABALHO DE APOIO À INCLUSÃO	68
QUADRO 4 – SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO EM ALGUNS ESTADOS BRASILEIROS E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	76
QUADRO 5 – DADOS SOBRE OS DIAGNÓSTICOS DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA	92
QUADRO 6 – CODIFICAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
QUADRO 7 – PERFIL PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
QUADRO 8 – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS QUANTO AO NÚMERO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNO E DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS	98
QUADRO 9 – SÍNTESE DOS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DE CADA FASE DA PESQUISA	112
QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS DO ENSINO REMOTO	160

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – PESQUISAS ENCONTRADAS COM OS DESCRITORES “PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO” E “PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO”	34
FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO.....	44
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DO COENSINO OU ENSINO COLABORATIVO.....	50
FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DA BIODOCÊNCIA.....	51
FIGURA 5 – ETAPAS REALIZADAS PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	106
FIGURA 6 – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS EM DIAGRAMA	125

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	246
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA/OBJETIVOS COM DIRETOR ESCOLAR.....	248
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA/OBJETIVOS COM COORDENADOR PEDAGÓGICO	250
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA/OBJETIVOS COM DIRETOR ESCOLAR E COORDENADOR PEDAGÓGICO	253
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA/OBJETIVOS COM PROFESSOR REGENTE.....	255
APÊNDICE 6 – ROTEIRO DA ENTREVISTA/OBJETIVOS COM PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO	258
APÊNDICE 7 – ROTEIRO DA ENTREVISTA/OBJETIVOS COM PROFESSOR REGENTE E PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO.....	261
APÊNDICE 8 – CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	263
APÊNDICE 9 – CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO	266
APÊNDICE 10 – A GRAMÁTICA DA ESCOLA COMO OBSTÁCULO PARA A PRÁTICA INCLUSIVA ..	268
APÊNDICE 11 – A ROTINA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	269
APÊNDICE 12 – OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E INCLUSÃO	271
APÊNDICE 13 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO REMOTO: O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	273
APÊNDICE 14 – CONCEPÇÃO DE TRABALHO COLABORATIVO.....	275
APÊNDICE 15 – ORIENTAÇÕES RECEBIDAS PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES	277
APÊNDICE 16 – COMUNICAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES.....	278
APÊNDICE 17 – ASPECTOS PESSOAIS FACILITADORES PARA O TRABALHO COLABORATIVO.....	279
APÊNDICE 18 – ASPECTOS DIFICULTADORES PARA O TRABALHO COLABORATIVO.....	281
APÊNDICE 19 – TRABALHO COLABORATIVO COM A FAMÍLIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNO	284
APÊNDICE 20 – TRABALHO COLABORATIVO NA/DA GESTÃO ESCOLAR	286
APÊNDICE 21 – DEMANDAS DE FORMAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO	288
APÊNDICE 22 – FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS	290

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	292
ANEXO 2 – PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	298
ANEXO 3 – ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR - 2020	300
ANEXO 4 – INSTRUÇÃO Nº 001/2019 – GEF/GEAE/SME	302
ANEXO 5 – INSTRUÇÃO NORMATIVA DO PROFESSOR DE APOIO	308

INTRODUÇÃO

Esta investigação foi elaborada no âmbito do Doutoramento em Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa em cotutela com a Universidade Estadual de Londrina. Um desafio exigente, mas repleto de aprendizagens e realizações.

As experiências adquiridas desde 1999 como professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja preocupação sempre foi deixar marcas positivas na relação daqueles estudantes com o conhecimento, exigiram de mim um fazer didático que não poderia ser simples ou nada improvisado. O meu fazer sempre esteve balizado por uma necessidade constante de reflexão, empenho, compromisso, responsabilidade com todos os meus estudantes. Este princípio pedagógico sempre esteve impregnado em meu perfil profissional.

Em 1999 tive minha primeira estudante com deficiência intelectual – Síndrome de Down. O medo e a falta de experiência tomaram conta dos meus sentimentos por um tempo, mas logo realizei leituras e fiz parcerias com os professores regentes que conviviam diariamente com essa estudante. As conversas foram muito boas, pois além de identificar nestes colegas as suas ansiedades, juntos – errando e acertando – aprendemos a ensinar um estudante com Síndrome de Down.

Nesse mesmo período, o processo de inclusão escolar na minha cidade, Londrina, estava dando seus primeiros passos, de modo muito tímido. Anualmente recebia estudantes com diagnósticos diversos, tais como Paralisia Cerebral, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtornos Psiquiátricos e Bipolaridade. O ano de 2002 foi decisivo para minha escolha pela educação inclusiva e minha decisão em estudar cada vez mais para poder atender às necessidades de todos os meus estudantes. Ao receber um estudante com Glaucoma e diagnóstico de que estava perdendo a visão, reconheci que precisava então aprender a ensinar uma pessoa com baixa visão; tornou-se importante adaptar materiais, conhecer os recursos adequados para lhe possibilitar o acesso ao currículo. Foi um ano inesquecível! Fiz vários cursos em um instituto especializado em deficiência visual e baixa visão localizado em minha cidade e começamos a preparar aquele estudante tão especial para viver em um mundo em que

não podia mais enxergar. Na verdade, tenho certeza de que, mais que ensinar, eu aprendi muito e me tornei uma pessoa e uma professora melhor!

À medida que o processo de inclusão escolar foi avançando em minha realidade de trabalho, algumas necessidades também foram emergindo. Sentia a necessidade de ter comigo um colega para dividir o trabalho com a turma, especialmente de modo que contribuísse com o desafio de incluir esses estudantes com deficiência/transtorno em todos os momentos da aula. Sei que, por várias vezes, eles precisavam ser pacientes e esperar até que eu atendesse suas dificuldades. Entendia que deveria ter alguém, além dos próprios colegas, para apoiar toda a turma comigo, dividir o trabalho e, sobretudo, contribuir, de modo colaborativo, com intervenções mais adequadas junto a esses estudantes com deficiência/transtorno.

Assim, nesse caminho de estudos fui me deparando com a realidade escolar em que presenciei por muitas vezes o professor regente angustiado e aflito sem conseguir dar o atendimento adequado aos estudantes com deficiência/transtorno. No ano de 2010 tivemos a primeira experiência com relação ao professor de apoio na Rede Municipal de Ensino na qual trabalho. Alguns casos de estudantes, especialmente com deficiências físicas e alta complexidade de necessidades, tiveram o direito a ter um professor de apoio. No entanto, desde o início, o trabalho desse professor foi de modo individualizado, e pudemos perceber que a inclusão escolar estava retornando ao processo de integração, visto que dentro da sala de aula havia uma “outra sala de aula” constituída para esse professor e “seu” aluno. Enfim, ao invés de avanços no processo educacional inclusivo, estávamos retomando algo que deveria ser superado.

Todavia, a disposição do professor de apoio foi se ampliando na mesma medida que os estudantes com deficiência/transtorno foram tendo acesso ao sistema regular de ensino. Em função do meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação, das visitas realizadas em escolas e da participação na formação de gestores e professores, pude verificar que apenas a presença do professor de apoio, naquele modelo individual, separado e desconectado do contexto da sala de aula, não era suficiente para garantir a permanência e as aprendizagens de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência/transtorno. Ambos os professores tinham dúvidas quanto ao seu papel nessa perspectiva da inclusão e não estavam conseguindo efetivar práticas eficazes.

Ingressei no Mestrado em Educação no ano de 2015, em busca de respostas para algumas situações referentes à configuração do trabalho do professor de apoio no processo de inclusão escolar. Evidentemente, apesar de muito produtivo e gratificante, o processo investigativo não respondeu a todas as minhas dúvidas e me conduziu a outras novas demandas de pesquisa. Pode verificar que, no sistema municipal de ensino que trabalho, o professor regente e o professor de apoio apresentavam diferenciadas lacunas na formação inicial que precisavam ser atendidas na formação continuada em serviço.

Considerando tal contexto e suas demandas, esta tese teve como questão de partida o seguinte questionamento: *como se organizam os professores regentes e professores de apoio à inclusão para atender a turma com estudantes com deficiência/transtorno?*

Para desenvolver este estudo, a presente tese estrutura-se em 4 (quatro) partes. A primeira de “Revisão de Literatura” elenca 4 capítulos, sendo o primeiro deles intitulado “A Educação Inclusiva: um convite a repensar a gramática da escola”, que trata de como a escola tem se organizado para atender às suas demandas, fazendo uma crítica à gramática da escola, analisando as contribuições mais recentes a respeito da educação inclusiva. No segundo capítulo, abordamos algumas pesquisas científicas a respeito do serviço de apoio à inclusão: o professor de apoio, apresentando ainda dois subitens: acerca do Trabalho Colaborativo, com algumas das principais investigações recentes realizadas a respeito deste na perspectiva do Coensino e da Bidocência para a inclusão e sobre a necessidade de identificação das dificuldades vivenciadas. Complementamos a Revisão de Literatura apresentando um capítulo que discute a importância da formação de professores para uma prática colaborativa e reflexiva. Finalizando essa primeira parte, apresentamos um estudo documental com os aportes da legislação brasileira que sustentam a oferta dos serviços de apoio denominados ora como profissional de apoio ora como professor de apoio.

A segunda parte desta tese apresenta “Da problemática aos objetivos”, em que os objetivos gerais e específicos, foram os norteadores principais na busca de resposta à nossa questão de partida. Nesta investigação, a pesquisadora se propôs a compreender o modo de organização pedagógica de três duplas de professores regentes e de apoio à inclusão em turmas do ensino regular de uma escola do Ensino Fundamental I de uma rede municipal do estado do Paraná, que tinham a presença de estudantes com deficiência/transtorno, e identificar os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho colaborativo entre eles. Essas informações,

provavelmente poderão nortear a formação continuada de professores, trabalho que desenvolvemos na Secretaria Municipal de Educação da cidade alvo deste estudo.

A terceira parte descreve o “Percurso Metodológico” que apresenta a descrição do caminho percorrido para a recolha dos dados. Como procedimentos metodológicos, optamos pela pesquisa descritiva interpretativa, pois este tipo de pesquisa permite ao pesquisador coletar os dados fornecidos pelos próprios participantes. A coleta dos dados se deu por meio de pesquisa documental, entrevistas individuais e coletivas. A análise e o tratamento dos dados foram permeados pela análise de conteúdo (Bardin, 2011). A partir do exposto, os dados foram organizados em categorias e subcategorias, que possibilitaram uma análise mais aprofundada e as respostas aos objetivos propostos na pesquisa.

A quarta parte apresenta essas análises a partir dos dados de documentos da instituição escolar pesquisada, e daqueles apresentados nas falas das participantes: dupla gestora (diretora escolar e coordenadora pedagógica) e três duplas de professoras de classes do ensino regular (regente e apoio à inclusão). Estas próprias apresentaram suas concepções e expuseram algumas vivências do cotidiano escolar. Deste modo, esses dados categorizados estão apresentados e contemplam aspectos considerados relevantes para a investigação. A primeira categoria apresentada se refere a Inclusão escolar abrangendo a concepção das participantes sobre inclusão escolar e de professor de apoio à inclusão. A categoria: Organização da escola para inclusão expõe análises que se referem aos obstáculos produzidos pela gramática da escola, a rotina estabelecida pelos professores, os procedimentos didáticos no processo inclusivo e os reflexos do período pandêmico e o ensino remoto. Também consta nos resultados da presente Tese, uma categoria denominada Indícios de Trabalho Colaborativo que contempla as análises dos dados que se referem a concepção de trabalho colaborativo, as orientações recebidas para o trabalho dos professores, a comunicação estabelecida entre eles, os aspectos pessoais facilitadores e dificultadores para o trabalho colaborativo, a relação colaborativa com a família do estudante com deficiência/transtorno e o trabalho colaborativo na e da gestão escolar. Ainda se situam entre os dados analisados nesta parte do texto, uma categoria identificada como A necessidade de formação para o professor apresentando as demandas de formação sobre a inclusão e a formação para o exercício de práticas colaborativas. Ao final temos as conclusões deste estudo, as recomendações elaboradas a partir do mesmo e as Referências Bibliográficas citadas nesta Tese de Doutorado e que foram a base teórica de nossas discussões.

PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA

1 Educação Inclusiva: um convite a repensar a gramática da escola

O movimento em defesa da educação inclusiva, principalmente a partir dos anos 1990, passou a apresentar às escolas o desafio de atender a todos e a cada um, de acordo com suas peculiaridades de diferentes naturezas, dentre as quais destacamos como alvo desta pesquisa os alunos com diagnósticos de deficiência e/ou transtornos.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990) objetivou a garantia desse direito à educação para todos. O artigo 1º da Declaração determina que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. (UNESCO, 1990, Artigo 1º). O artigo 3º do referido documento trata da universalização da educação e da promoção da equidade, veja: “Art. 3º- A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizar e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, Artigo 3º).

Deste modo, podemos fazer referência à Educação Inclusiva alinhada ao direito à educação para todos, ou seja, todos aqueles pertencentes às minorias sociais, os povos indígenas, os negros, estrangeiros, pessoas com deficiências e outros que, em virtude de diferentes motivos, sejam estes históricos, sociais, culturais ou políticos, não estavam, até então, nas classes comuns do ensino regular.

Entre os documentos que respaldam a Educação Inclusiva, destacamos a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, configurando-se como um mecanismo mobilizador para divulgar os ideais de inclusão, pois indicava que o ambiente escolar deveria acomodar a todos os estudantes (UNESCO, 1994). A partir deste evento, todos os sistemas de educação independentemente do contexto político, social, cultural e econômico deveriam seguir incorporando mecanismos para avançar para práticas mais inclusivas, preferencialmente no ensino regular.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca legitimou a criação e o fortalecimento da educação inclusiva, sem se limitar apenas aos deficientes, mas também a abranger todos os estudantes, quaisquer que fossem as suas especificidades, ao afirmar que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (UNESCO, 1994, n. p.).

Nesta direção, a partir de 2008 com a publicação do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Ministério da Educação [MEC], 2008b), o Brasil passa a assumir que o ambiente mais propício à aprendizagem de todos os estudantes com ou sem deficiência/transtorno seria nas classes comuns das escolas regulares, configurando-se num espaço privilegiado devido à pluralidade e diversidade que possibilita, tal como nos propõe Sanches (2011, p. 38),

A participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas. Este posicionamento obriga a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação.

Deste modo, a Educação Inclusiva se apresenta como uma proposta de valorização de todos, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, intelectuais e sociais. Arruda e Almeida (2014, p. 6) definem que a proposta de construção de um sistema educacional inclusivo na realidade brasileira, está “assentado e amparado legalmente em princípios fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade”.

Nesse sentido, Sanches e Teodoro (2007, p. 106) afirmam que “a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática”.

Mais recentemente, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) publicada durante a realização do Fórum Mundial de Educação de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul,

reafirmou os ideais do movimento, em nível mundial, Educação para Todos, iniciado em Jomtien (UNESCO, 1990) e reiterado em Dakar (UNESCO, 2000), com relação ao compromisso referentes à educação e a preocupação de estarmos distantes de alcançar a educação para todos. Neste documento, os representantes dos países entendem a inclusão e a equidade na educação e que por meio destes se constituem “alicerce de uma agenda de educação transformadora” (UNESCO, 2015, p. 2), na qual assumem o compromisso do enfrentamento de todas as possibilidades de exclusão e marginalização, as diferenças e limitações no acesso, participação e nos resultados de aprendizagem. Ainda afirma: “Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos” (p. 2). Pensar uma escola para todos, requer das políticas educacionais, da gestão escolar, dos professores e de toda a comunidade escolar, um novo modo de pensar a escola e ainda a necessidade de rever a organização desta. O desenvolvimento de uma pedagogia centrada no estudante e que busque ensinar a todos se configura como um desafio. Ainscow (2000) alertava que cada menino e menina é importante.

No entanto, sabemos que através dos tempos desenvolvemos um “jeito” de entender a escola que difere daquele proposto pela educação inclusiva. A organização da escola, o modelo de classes e a forma escolar de educação são chamados de gramática da escola pelos autores americanos Tyack e Tobin (1994). Esse modelo comum e historicamente construído ao longo de 100, 200 anos, organiza os estudantes em classes e o ensino se dirige a um grupo de estudantes como se estivesse ensinando somente a um.

Formosinho (2003) explica que a escola desenvolve estruturas, cria regras e normas originadas por princípios e crenças sociomoraes. Para Barroso (1996, p. 500), trata-se de um “processo de racionalização associado à imposição a todas as escolas primárias de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de ensinar a muitos como se fossem a um só”.

Em relação à gramática da escola, Barroso (2012) afirma:

constitui um elemento estruturante de uma cultura própria da escola (enquanto instituição educativa), construída na longa duração do processo histórico que lhe deu origem e que se traduz em valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos, por ela produzidos e por ela conservados. (p. 5).

Assim, uma metáfora foi formulada, visto que do mesmo modo que a própria língua ou linguagem tem normas e regras, que se constitui numa gramática que a caracteriza, estrutura e organiza, a escola foi sendo construída com características culturais comuns que a configura independente do contexto histórico e social, e pior, independentemente daqueles que a frequentam, constituindo sua própria gramática. “Pela ‘gramática’ de escolarização queremos dizer as estruturas regulares e regras que organizam o trabalho de instrução” (Tyack & Tobin, 1994, para. 1).

A concepção basilar desta gramática é de um aluno médio e, portanto, desconsidera as diferenças individuais e os contextos em que os estudantes estão inseridos. Assim, o princípio da homogeneidade integra a gramática da escola. Effgen e Almeida (2012) denunciam que a educação construiu e sustentou modos de ser/estar como aluno no qual “na medida que não responde aos padrões prefixados pela homogeneização e pela padronização, é instituído como aquele que não aprende na escola” (p. 15).

Nesta mesma perspectiva, conforme Tyack e Tobin (1994, para. 21), na gramática da escola para haver eficiência pedagógica é necessário reproduzir a “classificação a engradado”. Trata-se de uma escola com currículo rigoroso, com exames que rotulam o aluno normal como aquele que progride no ritmo regular, ao passo que aqueles que desviam dessa organização são identificados retardados. Daí a necessidade das classes, do agrupamento instrucional de estudantes por capacidade, o que culpabiliza o sujeito, considerando que o problema é dele e não da gramática da escola. Algo que não ficou apenas na história. Ainda resistem as práticas em que o espaço é compartimentado em salas de aula com carteiras enfileiradas, o tempo segmentado em aulas e o conhecimento fragmentado em disciplinas. Tem mais! Ainda hoje vivenciamos em muitos dos nossos ambientes escolares uma escola que segrega, classifica e rotula aqueles que não se “encaixam” em sua gramática. Isto porque, nesta gramática, a organização da escola é eficiente para quem se molda a ela e é um fracasso para aqueles que não se formatam à mesma, sendo estes últimos considerados por Azevedo (2014, p. 3) como “centrifugados pela maquinaria escolar”.

Tyack e Tobin (1994, para. 17) afirmam que nessa gramática “Um professor poderia ensinar todas as crianças na sala de aula os mesmos assuntos, na mesma maneira e no mesmo ritmo, para essa escolaridade era supostamente o mesmo para todos, meninos e meninas, rico e

pobre, imigrante e nativo”. Daí faz-se imperioso questionar: todas as pessoas aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo?

Na gramática da escola, a presença desta visão de um padrão normatizado de aluno, corroborando com mecanismos de exclusão do diferente, ou seja, o modo de se entender e fazer escola que tem se perpetuado historicamente, culturalmente e socialmente, não pode continuar resistindo através dos tempos, haja visto que agora há uma ampla diversidade presente na escola.

Não há espaço para a Educação Inclusiva nesta gramática de escola que resiste e se perpetua há tantos anos. Assim, é possível compreendermos as dificuldades na atualidade em pensar numa escola diferente conforme a proposta da Educação Inclusiva requer. Não há como fazermos a inclusão numa escola que não considera todos e cada um, numa escola que pensa em ensinar a todos como se fosse a um só, que não está disposta a olhar e pensar de modo diferente. Apesar de falarmos em democracia e inclusão, ainda hoje temos a defesa da homogeneidade. Tal fato desconsidera que:

A sala de aula é um espaço plural onde se encontram os mais diferentes sujeitos, de várias classes sociais, culturas diversificadas e com as mais diferentes histórias. Acrescente a esta pluralidade a possibilidade de se encontrar pessoa(s) com alguma deficiência orgânica ou física, ou talvez algum transtorno, dificuldades de aprendizagem e o professor terá a difícil tarefa de trabalhar com a diversidade humana que encontra na escola e na sala de aula. (Roza & Damasceno, 2011, p. 2101).

Azevedo (2014, p. 9) explica amplamente em seu texto algumas razões da nossa dificuldade em mudar, dentre elas a desconfiança, a fragilidade da formação dos professores e de um discurso pouco elaborado sobre as práticas, ou ainda, porque “fazemos de conta” e não enfrentamos a realidade. A manutenção da gramática pelas escolas é reflexo do comodismo, pois é evidente que a organização que temos não atende às exigências do nosso tempo.

A análise apresentada por Paiva (2018) elucida que:

Quando a escola regular torna-se o lugar da diversidade, ela acaba se transformando em um lugar propício para a construção das redes de solidariedade, pois é na convivência com seus pares que não apresentam as mesmas particularidades e no respeito e desenvolvimento de suas potencialidades que os alunos são verdadeiramente incluídos. (Paiva, 2018, p. 71).

Não há como fazer inclusão sem alterar as práticas que temos mantido em nossas escolas, sem rever nosso fazer pedagógico cotidiano. A diversidade requer intervenções educacionais para que todos os estudantes, com ou sem deficiência/transtorno, tenham as suas habilidades estimuladas e suas singularidades respeitadas, viabilizando a plenitude do seu desenvolvimento. Essa nova gramática exige a transformação do contexto educacional, incorporando as diferenças em seu cotidiano e acenando para a construção de novas formas de organização escolar, mais audaciosas e comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer educação. O fato é que mudar requer esforço, empenho, estudo, abertura, dedicação e revisão de conceitos, aspectos estes em que, no geral, não se pretende investir.

O modo de entender a diferença, separando e dividindo, revela a falta de compreensão sobre as questões da diversidade e a dificuldade em acolher. Acolhimento não combina com a gramática da escola, quando esta entende uma organização para “ensinar a todos como se fosse a um só” (Tyack e Tobin, 1994), quando não reconhece as diferenças, sejam elas físicas, sociais, intelectuais dentre outras. Ou ainda, não considera que, na diversidade humana, há diferentes maneiras de aprender, diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes estilos e necessidades para que haja eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Desde 1994, a Declaração de Salamanca aponta a necessidade de as escolas efetivarem o acolhimento a todos. “Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado”. (UNESCO, 1994, para. 7).

Esse acolhimento se refere a vários aspectos, dos mais simples aos mais complexos que envolvem desde o ajuste do espaço, das propostas de atividades, das experiências vivenciadas, da organização do tempo, dos recursos, do viés metodológico até a revisão das concepções, dos olhares, das atitudes, dos modos de entender o outro, ou seja, para a Educação Inclusiva é o ambiente escolar quem deve acolher e se adaptar ao sujeito e não o inverso.

Mittler (2003) aduz que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (p. 16).

Isso significa que precisamos repensar o modelo de organização escolar que temos para receber e acolher a todos os estudantes. Para o acolhimento precisamos estar disponíveis para conhecer o estudante, observá-lo, respeitá-lo da maneira como ele é, sem impor e sem expor, buscando ao máximo demonstrar que estamos à disposição para ajudá-lo. É preciso então abertura e disponibilidade por parte de toda a equipe escolar, bem como desconstruir nomenclaturas, rótulos e preconceitos. Há um sujeito, um estudante, um nome e uma história de vida.

Os professores carregam um arcabouço histórico e cultural de uma escola que trata os estudantes como se todos soubessem os mesmos conhecimentos e tivessem as mesmas habilidades. Sabemos das resistências que temos para a inclusão acontecer, visto que ela exige de nós uma lente diferente daquela que habitualmente usamos na perspectiva da gramática da escola. Essa forma de pensar a educação de “modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se” deve ser rompida, conforme afirma Imbernón (2009, p. 14).

Um outro olhar, no qual se perceba a diversidade tão presente em nossos grupos de estudantes como uma oportunidade para conhecer, ensinar e aprender de diferentes maneiras. Ou seja, a Educação Inclusiva vai justamente na contramão das experiências e de uma cultura que temos como instituição escolar: a proposta é passar de uma escola programada para a seleção, para uma escola que aposta no sucesso de todos e se organiza para isso.

De acordo com Boff (2005), acolher “Significa aceitar sem preconceitos e jovialmente o outro como outro, em sua diferença” e nos alerta que a convivência e a tolerância com o outro deve acontecer para além da nossa vontade, ou seja, “quer queiramos ou não” (p. 167). Para ele, a inclusão de todos e o reconhecimento das diferenças se refere à questão de direitos humanos. O autor explica que a acolhida contribui para que possamos perceber no outro um próximo, uma pessoa que pode nos ensinar. “Pela escuta podemos aprender, nos confrontar, incorporar, nos completar e nos enriquecer em nossa própria identidade que nunca é algo fixado para sempre, mas uma matriz capaz de se renovar e crescer em contacto com o diferente” (Boff, 2005, p. 168). De fato, sabemos que vivenciar o acolhimento pode trazer profundas contribuições para os profissionais da educação, mas, sobretudo, também serão vislumbrados os benefícios para a formação humana de todos os estudantes envolvidos.

Leonardo Boff (2005) ainda argumenta que “Agora, nunca como antes, faz-se urgente a hospitalidade, a mútua acolhida, a abertura generosa que supõem o despojamento dos conceitos e pré-conceitos.” (p. 19). Por isso, a escola precisa aprender que acolher não é adaptar, moldar ou formatar o estudante a um modelo rígido e inflexível que entende todos como a um só.

O acolhimento é considerado um dos pilares da Educação Inclusiva, visto que defende o respeito às diferenças, valorizando-as e atendendo a cada um conforme as suas necessidades, pensando numa escola para todos, em que estes são igualmente considerados e valorizados. A escola que se pretende inclusiva tem mais possibilidades de desenvolver atitudes acolhedoras rompendo com práticas segregadoras e discriminatórias.

Azevedo (2014) reitera a escola que precisamos:

Uma escola que acredita na sua capacidade de aprender, dia a dia, sobre o melhor modo de construir um percurso escolar com cada aluno (a), *fazendo e refletindo sobre o que se faz, como e com que resultados, sempre, em cada dia e em cada semana, sem descanso, com esperança* [ênfase adicionada], de modo a criar essa referida multiplicidade de oportunidades educativas, de sucessos escolares. (p. 4).

Neste sentido, a Educação Inclusiva busca alterar alguns aspectos da gramática da escola atual, ao propor uma revisão desta e a mudança de algumas práticas perpetuadas historicamente.

Sanches (2011) apresenta em seu estudo características dos modelos de atendimento, tendo em vista uma educação para todos, assim como defende a Educação Inclusiva, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Da integração escolar à educação inclusiva: síntese

Da integração escolar/Educação especial	À inclusão escolar/Educação inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Da igualdade	À equidade
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade colectiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Do currículo único	Ao currículo flexível

Do indivíduo	Ao contexto
Da seleção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos considerados com NEE's	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto “colado”, “guarda”	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula, para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

Fonte: Sanches (2011, p. 49).

Nesta síntese, podemos vislumbrar as tensões decorrentes das relações estabelecidas entre um ensino que, de um lado tende para a homogeneização e do outro aponta para os princípios inclusivos, propondo o atendimento a todos, tendo como premissa o respeito aos direitos e a valorização da diversidade. Ainda podemos evidenciar a igualdade que dá lugar à equidade, ou seja, o tratamento de igualdade independente das diferenças individuais, é substituído por uma intervenção pedagógica em que cada um é atendido conforme as suas necessidades. Em suma, cada linha evoca a superação de um modelo de escola excludente, para uma escola que busca, de maneira consciente, efetivar-se inclusiva.

Nesta mesma direção, podemos afirmar que o objetivo da inclusão não é apenas inserir os estudantes no espaço das escolas regulares. Promover mudanças no sistema educacional, nas escolas, dar respostas às necessidades dos estudantes compõem o vasto rol de objetivos da Educação Inclusiva. Mittler (2003) reitera que a inclusão representa uma mudança individual, pessoal e particular, no que diz respeito aos valores tanto para a escola como para toda a sociedade.

Rodrigues (2014) corrobora ao discutir a respeito da Equidade e da Inclusão, acenando a necessidade de mudanças substanciais para uma nova gramática da escola. O autor entende que dar o necessário a todos essencialmente proposto pela equidade é indissociável da Educação Inclusiva. Ensinar a todos os estudantes sem deixar nenhum para trás deve se consolidar como uma meta de equidade e inclusão na escola. Ele alerta sobre os cuidados que a escola precisa ter para não se configurar como uma instituição que legitima a desigualdade, sendo necessário

um olhar e uma consciência crítica em relação aos efeitos da ausência da equidade no contexto social, e que muitas vezes refletem especialmente no contexto escolar.

De acordo com Paiva (2018), é preciso perceber a escola como: “um ambiente humano de convivência e de aprendizado, um espaço aberto para a diversidade, tratando todos com equidade” (p. 70). Por meio da equidade, a Educação Inclusiva entende que para dirigir a educação para todos é preciso identificar e eliminar as barreiras de aprendizagem. Sobre a eliminação dessas barreiras, a Educação Inclusiva nos convoca a um repensar enquanto instituição que deseja ensinar a todos, afetar a todos e atender a todos.

Vamos entender de que barreiras estamos falando com base em alguns dispositivos legais que versam sobre elas. No Brasil, a Lei nº 13.146/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, define no artigo 3º o que são consideradas barreiras:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[...] IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Lei nº 13.146/2015, 2015, Art. 3º).

A referida lei ainda normatiza os diferentes tipos de barreiras que precisam ser identificadas e eliminadas nos espaços escolares, visto que impedem a participação de todos, nas quais vamos destacar as barreiras arquitetônicas, as barreiras nas comunicações e na informação e, em especial, as barreiras atitudinais.

As barreiras arquitetônicas se referem “as existentes nos edifícios públicos e privados”, conforme alínea b do inciso IV do artigo 3º da Lei nº 13.146/2015 (2015). Há também as previstas na legislação específica de acessibilidade, dispostas na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências (Lei nº 10.098/2000, 2000). Com base em todas estas regulamentações, as quais precisam ser consideradas pela instituição escolar, destacamos a atenção do professor para o modo como este organiza e dispõe o mobiliário, os materiais, os recursos, os ambientes dentro e fora da sala de aula, enfim, de todos os espaços que são utilizados tendo em vista a aprendizagem de cada um dos estudantes.

A partir do exposto por Magalhães e Lazaretti (2019, p. 149), consideramos “o espaço como um componente na organização do ensino”. Por conseguinte, as autoras ainda afirmam que “O espaço portanto deve ser pensado considerando quem é a criança e com quem ela se relaciona nesse processo de aprendizagem” (p. 150). Deste modo, a eliminação das barreiras para a aprendizagem precisa iniciar-se na organização do espaço pela escola.

Acerca das barreiras na comunicação e na informação, o disposto na alínea “d” do inciso IV do artigo 3º da Lei nº 13.146 (2015) afirma que “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”. Por conseguinte, são várias as barreiras, mas aqui evidenciamos aquelas relacionadas aos tipos de comandos utilizados pelos professores aos estudantes, de modo que eles possam compreender as orientações (simples ou complexas), os tipos de recados enviados às famílias e ainda o modo como as informações são disponibilizadas a todos.

Chamamos ainda a atenção para as barreiras atitudinais. A Lei nº 13.146 (2015) define, no art. 3º, inciso IV, alínea “e”, o seguinte conceito: “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Nesse sentido, a postura, as expressões, o modo de se dirigir ao estudante, à sua família, o tom de voz, enfim, todos esses aspectos podem se caracterizar como barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar.

Arruda e Almeida (2014) detalham melhor a respeito dessas barreiras: “Entende-se por barreiras atitudinais posturas afetivas e sociais, nem sempre intencionais ou percebidas, que se traduzem em discriminação e preconceito” (p. 6). A barreira atitudinal gera barreira pedagógica! A vigilância do professor e de toda a comunidade escolar deve ser constante, buscando evitar atitudes excludentes e a marginalização.

Souza e Machado (2019), ao elaborarem uma revisão bibliográfica acerca das perspectivas e desafios da Educação Inclusiva no Brasil, chamam a atenção: “Para remover as barreiras da aprendizagem é preciso sacudir as estruturas sobre as quais as escolas tradicionais estão assentadas” (p. 21).

A perspectiva inclusiva, ao salvaguardar o direito de aprendizagem de todos, implica às escolas uma reestruturação cultural, pedagógica, organizacional, curricular e de funcionamento, de modo a exigir um exame criterioso de seus propósitos e de sua própria

função social. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008b) alerta que, para a construção de sistemas educacionais inclusivos, há a necessidade de se repensar a organização das escolas, o que “implica uma mudança estrutural e cultural da escola” (MEC, 2008b, p. 1). E mais, denuncia o papel da escola para a superação da lógica da exclusão.

Há um aspecto anteriormente destacado e que é de extrema relevância para a Educação Inclusiva contrapondo o proposto na gramática da escola atual: o entendimento em relação à diferença. Sanches e Teodoro (2007, p. 114) denunciam: “O verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença”. É preciso romper com o paradigma da homogeneidade e avançar para uma concepção de escola que atenda a heterogeneidade. Enquanto na gramática da escola a diferença é entendida como um problema, o que vislumbramos nos discursos de muitos professores e gestores escolares, para a Educação Inclusiva essa mesma diferença é considerada sob uma nova perspectiva: a de desafio. Portanto, trata-se de um aspecto que possibilita avançar, aprender mais, ampliar as perspectivas até então consideradas pela escola. Neste sentido, Rodrigues (2014) afirma que o código genético da inclusão é assumir a heterogeneidade como positiva e necessária para o sucesso da educação. O autor apresenta como fatores que precisam ser superados: a massificação da escola, a homogeneidade e a organização por idade e níveis, que podemos relacionar à gramática atual da escola aqui já questionada. Ele propõe como princípios da Escola Inclusiva: a valorização de todos os professores e estudantes, a redução dos obstáculos à aprendizagem e participação de todos os estudantes e o entendimento sobre a diferença como um recurso valioso para o ensino e aprendizagem.

Para Effgen e Almeida (2012, p. 16), “A prática de inclusão requer princípios considerados incomuns em nossa sociedade: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana”. Por conseguinte, sabemos que a escola atual, ainda tem dificuldades em efetivar a inclusão de estudantes com deficiências de natureza cognitiva, motora ou social, pois estabelece que a aula deve acontecer para todos do mesmo modo, e os estudantes com deficiência/transtorno geram um “problema” para esse modelo da escola porque não veem, não escutam, não entendem da mesma maneira que os outros estudantes. Roza e Damasceno (2011) alertam sobre os cuidados a respeito da postura do professor que ignora a presença dos estudantes com deficiência e dos discursos que

defendem que o professor tem toda uma classe para se preocupar, portanto tem dificuldades em atender a todos, incluindo aqueles com deficiência/transtorno.

Para o atendimento dos eixos propostos pela inclusão, os estudantes com deficiência/transtorno devem estar nas salas de aula dividindo o espaço, as atividades, as aprendizagens, as experiências bem como os conhecimentos. Portanto, a inclusão se apresenta como um novo paradigma socioeducativo que obriga a uma organização assentada no respeito por si e pelo outro (UNESCO, 1994).

É possível pensar a escola do modo diferente de como a temos concebido. A inclusão não se pode limitar à inserção na escola, tem de mexer no processo educativo, pois como denuncia Souza (2007, p. 30), corremos o risco de “a inclusão continuar precária e marginal porque alimenta uma inserção física e espacial, sem contribuir para uma educação de valores inclusivos”. Por isso, o empenho deve ser constante, persistente e perseverante.

Ainscow (2000) afirma que para as escolas se tornarem mais inclusivas é necessário assumir e valorizar os conhecimentos e práticas, considerar a diferença como um desafio e oportunidade para novas situações de aprendizagem, identificar o que impede a participação de todos, estar disponível para a utilização de todos os recursos e a elaboração de outros, utilizar linguagem acessível a todos e correr riscos.

Glat e Ferreira (2003) reforçam o envolvimento de toda a unidade escolar para a educação inclusiva:

o processo da inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu Projeto Político Pedagógico e sobretudo do compromisso político de uma reestruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para entender essa transformação. (p. 30).

A inclusão quer mais! Quer acesso, permanência, participação e sucesso. Para isso, são necessários todos os recursos materiais e humanos nesse processo. Defendemos que além do acesso é preciso possibilitar condições para a permanência e o sucesso. E, ainda, não deixar nenhum estudante sem o apoio que precisa e quando precisa. Entende-se aqui a permanência no sentido de participação, de sentimento de pertença ao grupo/turma, de realização de

atividades nas quais as suas especificidades sejam conhecidas, reconhecidas, respeitadas e atendidas.

Vianna et al. (2015) analisam a necessidade de um “tripé que sustenta a inclusão escolar: acesso, permanência e aprendizagem” (p. 55). Para essas autoras, as exigências em relação aos processos de ensino dos estudantes com deficiência/transtorno devem impulsionar a busca por estratégias adequadas e inclusivas.

Ainda não alcançamos a escola que precisamos uma vez que, em geral, mantemos a gramática da escola em função das concepções, práticas e condutas que remontam aos princípios da criação da escola, numa sociedade em que o acesso ao conhecimento era direito de poucos, ou seja, privilégio de um grupo, reproduzindo uma ordem social excludente.

Lima e Gomes (2012) entendem ainda que “Quando o professor fecha a porta da sala de aula, suas práticas são reveladoras de um conjunto de crenças e convicções que vão além das intenções assinaladas no plano formal” (p. 207). Portanto, é preciso pensar nas concepções que a escola e seu coletivo produzem, visto que as ações humanas refletem um posicionamento do indivíduo perante a sua realidade. No contexto da educação, o entendimento de mundo, de sociedade, de homem e de escola influencia diretamente o professor e sua prática pedagógica, suas posturas, suas escolhas, entre outros. Assim, o modo como a escola conceitua a diversidade, a inclusão, a diferença, serão revertidas nas práticas dos professores, na maneira como pensam e organizam o seu fazer pedagógico.

Para Souza e Machado (2019) inclusão não é acontecimento e sim processo. No âmbito dos seus estudos, esses autores reiteram que a escola para ser inclusiva precisa estar “aberta à riqueza da diversidade e consciente de suas funções sociais e políticas” (p. 22). Para tanto é necessário estar “alicerçada em princípios que visem uma educação digna, igualitária e de qualidade para todos” (p. 22).

A escola, por meio da sua gramática, está historicamente impregnada de conceitos e ideias que se refletem em atitudes não inclusivas. Sabemos que temos um vasto ranço histórico relacionado ao modo como entendemos a inclusão, muitas vezes limitado ao acesso. Ainda, dessa visão histórica também herdamos a resistência da própria sociedade em acolher e atender a todos de modo inclusivo. O caminho é buscar a ressignificação, visto que o ambiente inclusivo se estabelece à medida que a comunidade escolar se prepara para respeitar e acolher os diferentes ritmos de aprendizagem sem reforçar as diferenças.

O processo de inclusão não combina com a classificação, com a normalização, ou seja, com aquela ideia de oferecer o máximo possível de condições normais de vida, desconsiderando as características dos estudantes. Não se refere à separação de estudantes, por níveis de conhecimento, ou ainda, a retirada de estudantes de sala para realização de atividades diferenciadas.

Inclusão escolar se refere a um processo contínuo de desenvolvimento de práticas que respondam às necessidades de todos os estudantes. Um processo constante de reflexão da própria realidade e de reconhecimento e atendimento das demandas que a inclusão escolar pressupõe. Um processo permanente de avaliação do contexto, buscando a eliminação das barreiras à aprendizagem de todos e das condições objetivas de acolhimento e respeito à diferença humana.

Como nos diz Sanches (2011), alguns dos desafios que se colocam à escola, numa perspectiva de contrariar a gramática tradicional e de “mergulhar” numa Educação Inclusiva, ou seja, numa educação democrática e participativa, passam por uma forte aposta na responsabilidade individual e coletiva pelo bem comum; na mais-valia que a diversidade de pessoas e de experiências de vida pode trazer ao grupo e aos projetos a realizar; na flexibilidade de atitudes e comportamentos; na potencialidade do indivíduo no sentido de gerar sucesso; na reorganização/reestruturação de espaços físicos (na escola e na sala de aula); na interação com os contextos: famílias e comunidade alargada; na mediação das aprendizagens, colocando o aluno como agente principal da sua aprendizagem, participativo e responsável. O professor deve, junto aos seus pares, buscar a competência científica e pedagógica, a criatividade, a experimentação e a reflexão contínua de suas práticas.

A proposta é transformar a escola da atualidade por meio da mudança e do rompimento dos incontáveis entraves históricos, físicos, financeiros, conceituais e atitudinais que trazemos em nossas lentes para a educação escolar. Buscar novas formas de se organizar, com acolhimento da diferença e a promoção de uma nova cultura escolar em que a inclusão seja efetivada e celebrada.

2 Serviços de Apoio à Inclusão Escolar

Conforme já apresentado neste estudo, a escola historicamente se organizou por meio de práticas homogêneas, como afirmam Dall’acqua e Vitaliano (2010, p. 25), “contrasta com a proposta de educação inclusiva que prevê o atendimento e respeito às diferenças”. Nesta perspectiva inclusiva, há uma mudança de foco, que antes era para o estudante e sua condição “diferente”, revendo o modo de olhar para a escola e a sua organização, no sentido de criar práticas escolares que atendam a todos.

A crença de que as classes de aula são formadas por estudantes cujas aprendizagens se aproximavam, quer dizer, de que é possível ensinar a muitos como se fosse a apenas um, é questionada cotidianamente quando a escola começa a receber os estudantes com características físicas, intelectuais, sociais e emocionais tão diferenciadas.

Com a presença dos estudantes com deficiência/transtorno no ensino regular, alguns sistemas de ensino e escolas têm buscado estratégias para minimizar as barreiras de aprendizagem para a oferta de uma educação de qualidade para todos os estudantes. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014 houve um crescimento de 600% de matrículas dos estudantes com deficiência/transtorno nas escolas regulares brasileiras (MEC, 2020).

Mousinho et al. (2010) explicam que a partir do movimento de Educação Inclusiva “As escolas tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos.” (p. 2).

Para Farnocchi (2013), desde a Declaração de Salamanca há a indicação dos serviços de apoio e suporte relacionados às deficiência/transtorno na escola, na qual a autora considera ser o “princípio central para criação dos docentes de apoio” (p. 2).

Os autores que tratam do processo de construção da Educação Inclusiva têm, desde os primórdios da ampla divulgação desta perspectiva educacional, apontado a importância dos serviços de apoio para a eficácia do processo de inclusão escolar. A literatura da área destaca a figura do professor de apoio como aspecto necessário. Desse modo, entendemos que para o atendimento das demandas da inclusão, uma sala de aula que se pretende inclusiva precisa,

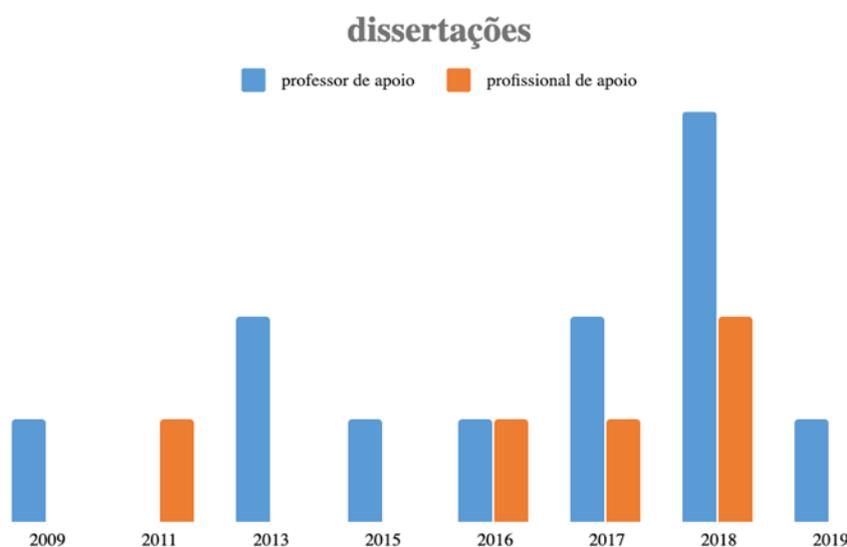
dentre outros aspectos, de dois professores. Para tanto, consideramos relevante olhar mais cuidadosamente para o que as investigações têm indicado a respeito desta questão.

2.1 O que dizem as pesquisas sobre o Profissional ou Professor de Apoio

Atualmente o Brasil apresenta duas nomenclaturas diferentes para o desempenho do serviço de apoio à inclusão. Os documentos oficiais da legislação educacional no Brasil ora apresentam o termo profissional de apoio (legislação federal) e ora apresentam o termo professor de apoio (legislação estadual e municipal). Deste modo, em virtude da variada utilização terminológica nas diferentes realidades educacionais, realizamos uma busca inicial no Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizando como descritores “professor de apoio e inclusão” e “profissional de apoio e inclusão”. Tivemos como resultado recuperado o total de 17 investigações científicas, todas de nível de mestrado (dissertações), sendo a maioria delas (12) sobre a temática do professor de apoio.

As produções científicas têm início no ano de 2009. Vejamos o gráfico:

Figura 1 – Pesquisas encontradas com os descritores “professor de apoio à inclusão” e “profissional de apoio à inclusão”



Nota. Elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD (2020).

Em relação à origem, as pesquisas sobre o profissional de apoio estão localizadas geograficamente nos estados do Rio Grande do Sul, a maioria delas, sendo três (Fonseca, 2016; Portalette, 2017; Burchert, 2018), uma pesquisa que abrange municípios dos estados de São Paulo e da Bahia (Lopes, 2018) e uma do estado de Santa Catarina (Martins, 2011). No geral, todas as pesquisas têm viés qualitativo com a utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados. Essas pesquisas não foram aprofundadas neste levantamento, uma vez que foi possível evidenciar que seus estudos se referiam especificamente ao profissional de apoio, com função exclusiva relacionada à alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência/transtorno. Ademais, como a presente pesquisa se refere à temática do professor de apoio que desenvolve atividades relacionadas também ao ensino e aprendizagem dos estudantes junto ao professor regente destes, aprofundamos nosso estudo nas investigações que contemplam esse professor.

No que se refere às pesquisas que abordam a temática do professor de apoio à inclusão, apenas com base nos títulos não foi possível identificar se as mesmas haviam sido realizadas com os professores de apoio. Dessa maneira, foi realizada a leitura de todos os resumos e, quando necessário, do item referente aos participantes, para confirmar se estes haviam participado da pesquisa. Esse cuidado se deu ao fato das diferentes nomenclaturas adotadas bem como das atribuições deste professor. Deste modo, considerando que a presente investigação se debruça em estudos que envolvam o professor de apoio à inclusão, fizemos um estudo mais aprofundado sobre as pesquisas relacionadas a esta temática. Assim, foram identificadas e utilizadas nesta revisão de literatura 12 (doze) dissertações. Algumas análises foram feitas para entendimento dos dados encontrados.

Quanto à origem dos trabalhos, 11 (onze) foram de pesquisas brasileiras, sendo 4 (quatro) do estado de Goiás, 2 (duas) do estado de Minas Gerais e 2 (duas) do Paraná, 2 (duas) do estado de Santa Catarina, 1 (uma) pesquisa de uma rede municipal do estado de São Paulo e 1 (uma) de Lisboa, Portugal. Pudemos perceber que essa nomenclatura tem sido adotada nestas regiões de modo diferente de outras, como vimos na maioria das pesquisas com o descritor “profissional de apoio” na qual evidenciamos que se localizam no estado do Rio Grande do Sul e em alguns municípios do estado de São Paulo.

Dentre os delineamentos de pesquisa observamos que os pesquisadores definem em sua maioria (seis) como sendo Pesquisa Qualitativa, ainda quatro são definidas como Pesquisa

Colaborativa, além de um estudo exploratório e uma pesquisa descritiva. Esses dados nos ajudam a perceber que, de modo geral, os pesquisadores desta problemática referente ao professor de apoio a inclusão, ou que tiveram o professor de apoio entre os seus participantes, têm optado por delineamentos que privilegiam uma análise mais contextualizada da realidade e buscado em geral (dez) o uso das entrevistas como umas das técnicas adotadas.

Um dado que nos parece relevante se refere à ausência de uma tese de Doutorado que tenha debruçado sua investigação sobre o assunto, tendo como objeto de estudo o professor de apoio à inclusão. Esta informação nos reitera o já exposto na literatura sobre a pouca produção teórica desta temática.

Também salientamos nesta análise que estas dissertações que têm o professor de apoio entre os participantes da pesquisa, reafirmam a questão emergente da presença desse professor nas instituições escolares bem como dos estudos e discussões a seu respeito, em períodos recentes do tempo. Podemos observar uma produção em 2009, depois duas produções em 2013, anualmente uma produção nos anos de 2015 e 2016, duas em 2017 e o salto de quatro dissertações defendidas no ano de 2018, e ainda uma publicada no ano de 2019.

Quadro 2 – Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “professor de apoio e inclusão”

Ano	Origem	Autor	Título	Método	Instrumentos	Participantes
2009	Lisboa	Carvalho, M.C.N.	Professores de apoio educativo: Mediadores? Quando? Como?	Investigação Qualitativa	Entrevista semidiretiva, pesquisa documental	8 professores de apoio educativo
2013	Goiás	Freitas, A.O.	Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás	Pesquisa Colaborativa	Entrevistas, ciclos de estudos, observações, avaliação	Professores de apoio à inclusão
2013	São Paulo	Farnocchi	Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais	Pesquisa Qualitativa	Entrevistas e questionários	Gestores, professores de apoio pedagógico e titulares

2015	Santa Catarina	Araújo, B.	A formação do segundo professor de turma do Estado de Santa Catarina	Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Documental e entrevistas	Professores em função de Segundo Professor de Turma
2016	Paraná	Prado, D.N.M.	Professor de apoio: caracterização desse suporte para a inclusão escolar numa rede municipal de ensino	Pesquisa Descritiva	Questionários	67 professores de apoio 64 professores regentes
2017	Minas Gerais	Soares, L.B.M.	A importância da articulação entre os professores para a inclusão dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento	Estudo exploratório de natureza qualitativa	Grupo focal	3 professores de apoio a comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, 7 professores regentes de turma e uma especialista em Ed. Especial
2017	Santa Catarina	Fraga, J.M.	Professor de Apoio Pedagógico e estudantes público-alvo da Educação Especial: práticas pedagógicas inclusivas	Pesquisa Qualitativa	Questionário, entrevistas e observações de aula	4 professores de apoio pedagógico
2018	Minas Gerais	Paiva Junior, O.M.	O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública	Pesquisa Qualitativa	Rodas de Conversa, pesquisa bibliográfica e documental	Professores de apoio e regentes
2018	Paraná	Silva, A.S.	Percepção dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	Pesquisa Qualitativa	Entrevistas	6 professores de Apoio Educacional Especializado

2018	Goiás	Santos, L.G.	Apoio itinerante na Educação Inclusiva em uma escola da Rede Estadual de Ensino em Buriti Alegre GO	Pesquisa Ação	Entrevista semiestruturada	2 professores de apoio itinerante, 1 professor do AEE e a pesquisadora-participante
2018	Goiás	Campos	Formação Continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar	Pesquisa Qualitativa	Questionário, entrevista, roteiro de observação e diário de campo	5 professoras
2019	Goiás	Picolini, B.R.A.	Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência	Pesquisa Colaborativa	Entrevista coletiva e encontros de formação	9 professores regentes e 9 professores de apoio

Nota. Elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD (2020).

Após a leitura das pesquisas elencadas anteriormente, apresentamos de maneira breve os seus principais resultados.

O objetivo da pesquisa de Carvalho (2009) foi compreender como os professores de apoio educativo percebem as funções que desempenham e os processos de mediação envolvidos. Por meio de pesquisa documental realizada no ano de 2007 e entrevistas semi-diretivas com 8 (oito) professores de apoio educativo, a autora verificou que os professores desenvolvem o seu trabalho de maneira abrangente. Atuam desde o contexto particular, o apoio ao estudante com deficiência/transtorno, ao professor regular, às famílias e articulam-se com a gestão e com as instituições externas às escolas. Ainda se obteve como resultado o apontamento acerca do perfil do professor de apoio educativo, indicando que este tenha competências pessoais, sociais e técnico-científicas, visto que, por desenvolver práticas mediadoras, se trata de uma posição definida pela autora como intersticial no contexto escolar.

Analisar as falas dos professores de apoio à inclusão no que se refere às suas práticas e verificar indicadores de ensino colaborativo foi o objetivo da pesquisa de Freitas (2013) realizada no estado de Goiás. Os resultados sinalizam problemas para atuação dos Professores de Apoio, como a formação, atribuições e práticas colaborativas. No entanto, ressaltam a

constatação da potencialidade da atuação desse professor à escolarização de estudantes com deficiência/transtorno, apesar da política estabelecida naquele estado da Federação para a redução dos gastos, pois o professor passou a ter uma atuação em várias turmas simultaneamente, impedindo o exercício de um papel colaborativo mais constante com o professor regente.

Farnocchi, em 2013, apresentou os resultados de sua pesquisa que teve como objetivo analisar a percepção dos profissionais do Programa de Apoio Pedagógico implementado na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, no qual consta a presença de um segundo professor em sala de aula. Tendo como instrumentos de coleta de dados as entrevistas e os questionários, pôde verificar alguns entraves na efetivação da proposta, a fragilidade da política em decorrência da indefinição clara de objetivos, a ausência de orientações e de formação específica para a função de Professor de Apoio Pedagógico, a ausência ou insuficiência de materiais destinados ao Programa e de instrumentos formais para sua avaliação. Observou-se que a prática do Professor de Apoio Pedagógico ainda não foi consolidada e algumas dificuldades de implantação do segundo professor.

A pesquisa de mestrado de Araújo, realizada em 2015, no estado de Santa Catarina, objetivou, por meio de balanço das produções acadêmicas, da análise documental, de coleta de dados na Secretaria de Educação e entrevistas, analisar a formação do Segundo Professor de Turma (SPT) na política educacional do estado *lócus*. Tal pesquisa integra essa análise, pois consideramos esse segundo professor de turma como o professor de apoio que temos encontrado nas diferentes regiões e com diferentes nomenclaturas, conforme já apresentado no Quadro 2. A autora sinaliza em seus resultados as seguintes considerações: a formação desses SPT é semelhante ao proposto na formação de professores no Brasil, a qual tem um viés de profissionalização docente, com certificação a partir dos resultados e que reflete na desintelectualização do professor; ausência de produções acadêmicas acerca da formação desse SPT; a contratação temporária dos SPT e as condições precárias de trabalho, e ainda o pouco conhecimento a respeito da Educação Especial. Destacamos o exposto pela autora em suas considerações finais ao afirmar que esse SPT vem de uma proposta para diminuir as adversidades e resistências dos professores regentes no atendimento aos estudantes deficientes, configurando-se como estratégia política para a aceitação das propostas governamentais em relação à Educação Especial e Inclusiva em Santa Catarina.

Prado (2016) evidencia em sua pesquisa realizada por meio de questionários com professores de apoio e professores regentes de um município no estado do Paraná, que o trabalho individualizado na carteira junto ao estudante com NEE foi a modalidade de intervenção mais praticada pelos professores de apoio e o fundo da sala foi o local de maior predominância no atendimento a estes estudantes. As atividades realizadas pelos estudantes com NEE junto ao professor de apoio foram, em sua maioria, as mesmas realizadas pelos colegas da turma. O espaço social ocupado pelo professor de apoio revela a urgência da definição não só de seu papel como da atuação junto ao professor regente na perspectiva da educação inclusiva exercida em colaboração. E ainda a necessidade de oferta de formação continuada para todos os professores tendo em vista esclarecimento das suas atribuições, ressignificação do seu papel e as suas práticas no processo de ensino-aprendizagem colaborativo com os estudantes com NEE.

Discutir a articulação entre os professores para a inclusão escolar de estudantes diagnosticados com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento foi o proposto pela pesquisa desenvolvida por Soares em 2017 no estado de Minas Gerais. Ao analisar as falas dos professores de apoio por meio de grupo focal, o autor pôde concluir a respeito da fragilidade da articulação entre as professoras quanto ao sistema de avaliação, de partilha dos espaços, ajuste dos recursos e planejamento. Também apontou para diversas barreiras que impedem o processo inclusivo como: a estrutura e modo organizacional da escola, o espaço (estrutura física), o currículo, a maneira de ensinar e os preconceitos. Destaca-se que a elaboração dos planos de aula, dos recursos e atividades e da avaliação não são realizadas em conjunto entre os professores dos estudantes, o que caracteriza mais um grande obstáculo a ser superado para a efetivação da educação inclusiva.

A pesquisa de Fraga (2017) teve como objetivo geral compreender como o Professor de Apoio Pedagógico desempenha seu papel pedagógico com os estudantes público-alvo da educação especial em sala de aula comum de uma escola da rede municipal de ensino de Blumenau. Os participantes da pesquisa foram quatro professoras de apoio pedagógico que lecionavam no ciclo de alfabetização. Dentre os resultados, a autora aponta que foi possível evidenciar que as professoras exerciam um papel mais voltado à socialização dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, do que ao aprendizado escolar propriamente dito.

Paiva (2018) apresenta em sua pesquisa realizada com professores de apoio de uma escola da rede mineira estadual de ensino, a necessidade de consolidação do processo de inclusão no que se refere à relação entre o professor de apoio e o professor regular, e a formação contínua destes. O autor aponta em seus resultados a necessidade de um plano de ação da gestão escolar que possibilite as práticas pedagógicas colaborativas.

Em sua pesquisa mais delimitada com Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE) de alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) no estado do Paraná, Silva (2018), após entrevistas com questionário semiestruturado, obteve como resultado as dificuldades apontadas para a inclusão, sendo elas: a formação insuficiente dos professores, a falta de aplicação da lei (específica do TEA) e a falta de estrutura para o atendimento adequado aos alunos com TEA.

Santos (2018) destaca em seu estudo a necessidade da busca por condições que contribuam de modo mais eficiente com o processo de inclusão escolar e esta proposta deve ser efetivada a partir da colaboração e da formação entre os professores de apoio itinerante e o professor regente de sala. Os resultados de sua pesquisa demonstraram a importância da definição de papéis dos professores, do atendimento às necessidades de todos os estudantes e da criação de espaços de discussão sobre a realização do apoio itinerante nas escolas estaduais do Estado de Goiás.

Ainda no mesmo ano, Campos (2018) publicou sua investigação que teve como intenção analisar como um curso de formação continuada para professores, com base na Consultoria Colaborativa, pode favorecer a intervenção de profissionais atuantes com estudantes público-alvo da Educação Especial. Dentre os professores participantes da referida pesquisa, havia uma professora de apoio, por isto, está inserida na presente análise. Conforme os resultados apresentados, as questões e os medos evidenciados pelos participantes se referiam à escolarização dos estudantes com deficiência na sala de aula comum. Desse modo, evidenciou a importância de mais ofertas de cursos de formação continuada com base na realidade que os profissionais da escola e seus estudantes com deficiência vivenciam, assim como o entendimento da colaboração entre os profissionais da Educação Especial e da escola comum como uma perspectiva real de apoio à inclusão escolar.

Recentemente a pesquisa de Picolini (2019) nos revela que, no processo de inclusão escolar, as práticas pedagógicas de sala de aula se caracterizam por retirada do estudante da sala

de aula pelo professor de apoio para o ensino num local reservado. Ou seja, o professor de apoio numa atuação isolada com os estudantes com deficiência/transtorno e o professor regente com os outros estudantes da turma. A condição de bidocência não foi identificada em suas análises, visto que os professores não atuam de maneira colaborativa, prevalecendo uma prática individualizada, com aulas distintas e um ensino paralelo. Os próprios participantes da pesquisa reconhecem que não conheciam a perspectiva do Ensino Colaborativo, o que requer espaços de formação sobre este paradigma. A pesquisa ainda sinaliza como um grande entrave para a proposta de trabalho colaborativo entre esses professores a falta de planejamento coletivo das ações e de espaço para a partilha de ideias entre os professores.

Portanto, após uma análise mais minuciosa dos resultados das pesquisas anteriormente identificadas (Carvalho, 2009; Freitas, 2013; Farnocchi, 2013; Araújo, 2015; Prado, 2016; Soares, 2017; Fraga, 2017; Paiva, 2018; Silva, 2018; Santos, 2018; Campos, 2018; Picolini, 2019) é possível verificar que, em geral, essas relatam a necessidade da definição da função do professor de apoio, da formação continuada desse professor e do estabelecimento do trabalho colaborativo com o professor regente.

Silva e Maciel (2005) afirmam que o professor de apoio oferece a chance de uma proposta educativa mais variada que traz benefícios não somente para as crianças com deficiência/transtorno, mas sim para todas. Para Carvalho (2009), o professor de apoio configura-se em um mediador privilegiado do professor do ensino regular, no qual é essencial a efetivação de práticas colaborativas entre os mesmos, objetivando melhores resultados na aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno.

Considerando o exposto até aqui a respeito do professor de apoio como um dos serviços de apoio à inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno, torna-se relevante apresentar o que os pesquisadores que têm se dedicado aos estudos acerca dessa temática entendem e indicam para a atuação dessa função.

2.2 O Professor de Apoio no processo inclusivo: uma função colaborativa

Com base em investigação realizada durante o Mestrado em Educação (Prado, 2016) evidenciou-se uma prática segregadora em relação ao trabalho do professor de apoio em sala de aula regular, visto que a modalidade de intervenção identificada como a mais praticada era

o atendimento individual na carteira junto ao estudante com deficiência ou transtorno e o fundo da sala foi o local de maior predominância neste atendimento. Ainda, considerando a organização do espaço ocupado por esse professor de apoio e por esse estudante na classe comum do ensino regular, de modo separado, paralelo, num canto da sala, havia indícios dos sentimentos vivenciados por eles, sendo dúvidas, medos, confusão, ansiedades. As percepções que os professores de apoio têm de sua prática decorrem desses sentimentos, gerados por meio das relações que vivenciam neste contexto. Estes aspectos revelam uma prática mais segregadora do que inclusiva, pois o professor de apoio atua exclusivamente junto aos estudantes com dificuldades significativas. Além disso, os dados obtidos permitiram informações sobre suas dificuldades, inseguranças vivenciadas por professores de apoio e regentes quanto às práticas que deveriam desenvolver, em como poderia ser organizado o trabalho.

Dentre todas as demandas apresentadas no processo de inclusão escolar, podemos evidenciar pelos autores da área a indicação da construção de uma rede de apoio articulada que efetive uma atuação alinhada à perspectiva do trabalho colaborativo.

O trabalho colaborativo é apresentado pela literatura da área como aquele realizado por todos, de modo a contribuir no processo de escolarização do estudante, função esta que é da escola e não apenas do professor do ensino comum. De tal modo, conforme apresenta a Figura 2 a seguir, todos os integrantes da equipe escolar e os profissionais da área da saúde que fazem atendimentos (tais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, médicos entre outros), podem e devem atuar, em diversos momentos, de maneira colaborativa neste processo.

Figura 2 – Representação do Trabalho Colaborativo



Nota. Elaborado pela autora (2020).

Beyer (2013) aponta que nesse contexto tão diverso surge a necessidade de um segundo professor que deve atuar num sistema de colaboração pedagógica com o professor regente. Para este autor, a proposta de um segundo educador na sala de aula regular é condição para que a inclusão realmente aconteça. Sabemos que, conforme entendimento da legislação educacional, a presença do profissional ou professor de apoio tem se constituído como uma das principais estratégias desenvolvidas pelos sistemas municipais de ensino para a inclusão escolar.

Burchert (2018) define o trabalho do professor de apoio como “Aquele que possui formação superior ou especialização em Educação Especial, sendo responsável juntamente com o professor regente pelo ensino e aprendizagem dos sujeitos” (p. 36).

Neste contexto, as contribuições das pesquisas realizadas na proposta do Modelo do Coensino são pertinentes. Para Mendes et al. (2014, p. 45), “o ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”.

Trata-se de um modelo que tem sido difundido na literatura da área (Capellini, 2004; Zanata, 2004; Mendes, 2010; Rabelo, 2012; Zerbato, 2014) como uma estratégia em ascensão,

amparada nos estudos da educação inclusiva no qual o professor da educação especial atua de modo colaborativo com o professor do ensino comum para enfrentarem juntos o desafio de ensinar classes heterogêneas.

Pinto e Fantacini (2018) informam que em algumas cidades brasileiras o profissional da educação especial consegue trabalhar em parceria com o professor da sala regular; contudo, trata-se de uma prática ainda não consolidada por diversos motivos, entre eles, a impossibilidade demarcada pelos tempos pedagógicos.

Entretanto, apesar do exposto pela literatura e em virtude das políticas educacionais, atualmente o trabalho do professor de Educação Especial no Brasil, em algumas realidades, tem se limitado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no período inverso ao que o estudante com deficiência/transtorno frequenta a classe comum, enfraquecendo a sua atuação colaborativa com o professor regente junto aos estudantes com deficiência/transtorno no espaço do ensino regular.

A política de inclusão escolar brasileira continua ignorando essa alternativa de suporte ao priorizar e estimular serviços de apoio baseados no atendimento educacional especializado fora da sala de aula comum, ofertado em salas de recursos ou em instituições especializadas. (Mendes et al., 2014, p. 17).

Referida política fortalece a criação de serviços para um atendimento paralelo destes estudantes com deficiência/transtorno, o que contribui para o não rompimento com o modelo antigo de atendimento marcado pela segregação. Em outras palavras, esta concepção não provoca na escola a mudança necessária para acolher as diferenças e atender a todos.

Para Garcia (2013), a Sala de Recursos Multifuncionais tornou-se um espaço multicategorical, devido às variadas deficiências que atende. Esse modelo, conforme afirmam Mendes et al. (2014), dificulta a relação entre o ensino regular na classe comum e a educação especial na Sala de Recursos Multifuncionais.

Quando a política educacional prevê apenas o Atendimento Educacional Especializado (AEE) extraclasse no período inverso, não é feita a articulação necessária com o ensino regular. Entendemos que o AEE é importante, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência/transtorno em sala de aula. Capellini e Zerbato (2019) explicam que todos os recursos que possam beneficiar o estudante com

deficiência/transtorno devem estar junto dele na classe comum, inclusive a presença do professor.

De acordo com Lenhart et al. (2020), dessa maneira “o trabalho da Educação Especial soa como um trabalho isolado, apenas com o público-alvo, dificultando na aproximação do educador especial com o restante da turma e os demais professores da sala de aula” (p. 9858). Assim, as autoras alertam que ainda há muitos educadores especiais que entendem o trabalho do Atendimento Educacional Especializado como restrito à Sala de Recursos Multifuncionais.

Ademais, a análise documental apresentada na sequência desta investigação e algumas pesquisas citadas neste estudo, evidenciam que há escolas de ensino regular em que determinados profissionais que exercem a função de professor de apoio, não possuem formação em Educação Especial. No entanto, sabemos que eles podem contribuir neste processo desde que preparados, esclarecidos e organizados para tanto.

Não há uma receita pronta, um roteiro pré-estabelecido ou um manual detalhado sobre como fazer a inclusão acontecer. Ora, cada realidade é diferente da outra e tem circunstâncias muito específicas. Capellini e Zerbato (2019) analisam que cada ambiente educacional terá suas próprias pistas de como implementar a colaboração e o ensino colaborativo para atender as demandas do seu contexto, o que importa é implementá-los e assim ir avaliando seus avanços e sua eficácia.

Farnocchi (2013) em seus estudos apresenta a figura do professor de apoio como sendo um segundo professor em sala de aula e faz referência à sua origem: “muitos municípios identificados no levantamento, tem relação com a atuação dentro do contexto de educação inclusiva, com o objetivo de auxiliar na integração do aluno com deficiência/transtorno no ensino regular” (p. 4).

Entendemos que mais que um cuidador ou mediador, sua atuação é importante na ampliação de serviços e de recursos humanos para a efetivação de uma rede de colaboração que trabalhe para a inclusão escolar, num viés pedagógico. Mendes (2010) afirma que:

O futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação melhor para todos. (p. 35).

Esse esforço, ressaltado por Mendes (2010), exige também uma articulação entre os professores que estão diretamente atuando nas salas de aula do ensino comum junto aos estudantes com deficiência/transtorno. Para Buss e Giacomazzo (2019) o trabalho conjunto de dois ou mais professores a fim de oferecer respostas aos problemas educacionais do dia a dia escolar é a definição para a colaboração.

Partindo então do pressuposto das possíveis contribuições que o professor de apoio pode possibilitar no processo de educação inclusiva nas escolas, consideramos a urgência do estabelecimento da relação do mesmo com o professor regente e vice e versa. Essa relação já é uma realidade presente em algumas escolas e precisa ser entendida por todos nós, seja ela estabelecida de modo colaborativo ou não. A atuação de dois professores simultaneamente na mesma turma, quando há estudantes com deficiência/transtorno, tem exigido uma reflexão a respeito do modo de organizar o processo de ensino e aprendizagem.

Paiva (2018) explica que a presença do professor de apoio por si só não representa uma ruptura de uma concepção tradicional, no modelo de escola, que por vezes resiste em nossas instituições educacionais, mas contribui para que venha se efetivar um olhar mais inclusivo nas salas de aula. Deste modo, a presença de um segundo professor na turma pode contribuir para uma reestruturação da escola e da organização didática de forma que as necessidades de todos os estudantes sejam atendidas e não só daqueles identificados com deficiência/transtorno. Essa organização estará relacionada a novos tempos, espaços, grupos, conhecimentos e experiências.

De acordo com Farnocchi (2013, p. 14),

A prática efetiva dos professores de apoio pode representar um distanciamento do princípio de educação para todos preconizado pela Declaração de Salamanca. Apenas inserir o professor de apoio em sala de aula não é suficiente para se promover uma educação de fato inclusiva.

Beyer (2013) defende a presença de um segundo educador num trabalho de colaboração docente para a classe inclusiva que tem estudantes das mais variadas capacidades e necessidades. Neste sentido, entendemos que é preciso organizar, planejar a inclusão para além das questões de acessibilidade e mobilidade e da inserção do professor de apoio na turma. Essa sala de aula inclusiva deve ser um espaço para formação de relacionamentos, com atenção às possibilidades de apoio e ao clima afetivo entre todos.

Díez (2010) explica que o trabalho colaborativo deve ser entendido como uma forma de trabalhar juntos para resolver problemas, planejar e organizar a aprendizagem de todos os estudantes. Os docentes que atuam colaborativamente devem gozar de liberdade e autonomia, mas para isso as regras quanto aos seus papéis de referência e autoridade devem ser estabelecidas e o ambiente de negociação e cumplicidade no ato pedagógico se estabelecer como base do trabalho educativo.

Freitas (2013) destaca em seus estudos realizados com os professores de apoio do Estado de Goiás que há a necessidade da previsão de um trabalho colaborativo e a vontade de ensinar em parceria, quer dizer, uma nova forma de organização do próprio ambiente de ensino em que aquilo que era realizado por um professor agora passa a ser realizado por dois professores.

De acordo com Buss e Giacomazzo (2019), o trabalho dos profissionais que atuam no ambiente inclusivo exige um compartilhamento coletivo dos conhecimentos em busca de um objetivo único, entendido como o “acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os alunos” (p. 656).

O modelo de apoio necessário é o modelo colaborativo que não é dirigido apenas ao aluno com deficiência/transtorno, mas também ao professor, à família e à comunidade, a qual considera que “a colaboração entre professorado é fundamental para construir comunidades inclusivas” (Díez, 2010, p. 21).

Para Imbernón (2009, p. 60), “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”.

Trata-se de grandes desafios para todo o ambiente escolar, pois exige o desenvolvimento de um aspecto que ainda não foi alcançado por algumas unidades escolares: o trabalho em equipe. Isso porque, para desenvolver o trabalho colaborativo nesse todo escolar, é preciso respeito, comprometimento, partilha, flexibilidade entre outras variáveis que demandam tempo e desejo para serem desenvolvidas e implementadas.

A flexibilidade permite ao professor estar disponível para acolher qualquer estudante e permitir desafiar-se a vivenciar novas rotinas, tanto na forma de ensinar como na forma de organizar esse processo. Da mesma forma que a aceitação do apoio e a busca por esse apoio

podem contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores assim como com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Santos e Santos (2020) afirmam que “é necessário engajamento, abertura à colaboração e abandono de práticas baseadas em processos mecanizados de ensino e de aprendizagem” (p. 121). Nesse mesmo sentido, Capellini e Zerbato (2019) asseguram que o compartilhamento da responsabilidade de ensinar a um grupo de estudantes favorece a aprendizagem destes com deficiência/transtorno e dos demais estudantes, pois estes também se beneficiam com a utilização de diferentes estratégias e materiais.

O processo de inclusão escolar deve ser entendido como resultado do esforço de todos. Por meio desta divisão de responsabilidades é possível dividir saberes, angústias e experiências. Desta maneira, os conhecimentos e as vivências de ambos os professores são valorizados e entendidos como um dos caminhos para a realização da inclusão.

2.3 A Bidocência e suas contribuições para a relação colaborativa entre o Professor Regente e o Professor de Apoio

Na perspectiva da presença de um outro professor em sala e que pode dar auxílio a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência/transtorno, entendemos que o trabalho colaborativo pode ser exercido pelo professor de apoio à inclusão, numa perspectiva de bidocência.

Com base na perspectiva dos aportes teóricos do trabalho colaborativo e no conceito da bidocência, apresentamos neste tópico algumas análises a respeito da atuação do professor de apoio como mediador do processo de inclusão. Deste modo, entendemos ser possível aproveitar os estudos existentes acerca do Ensino Colaborativo ou Coensino, identificado na literatura como o trabalho realizado em sala de aula comum, em alguns momentos do cotidiano escolar, pelo professor especialista em Educação Especial junto ao professor regente da turma que tem estudantes com deficiência/transtorno. Trata-se da “colaboração do professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral, visando ao trabalho em conjunto, com mútuo apoio, buscando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização” (Christo & Mendes, 2019, p. 35). A Figura 3 representa esta perspectiva:

Figura 3 – Representação do Coensino ou Ensino Colaborativo



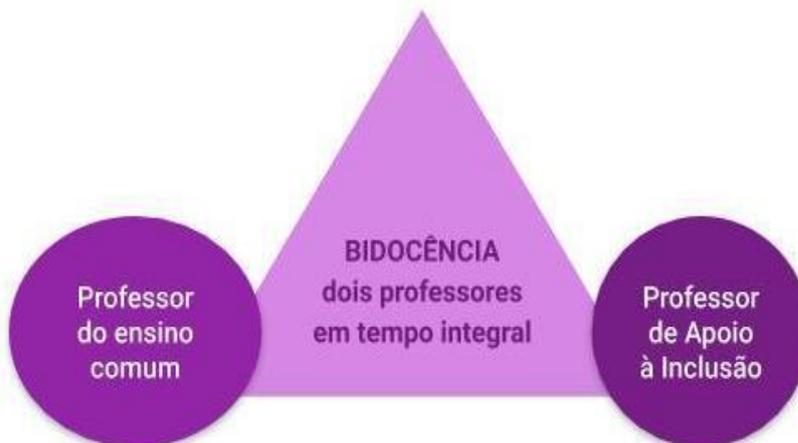
Nota. Elaborado pela autora (2020).

Com base nas relevantes contribuições e avanços que este modelo pode oferecer no processo educacional inclusivo, consideramos o mesmo, porém, numa relação de bidocência entre os professores que estão simultaneamente ao mesmo tempo em sala de aula: o professor regente e o professor de apoio.

Fontes (2009) em sua pesquisa realizada em um município fluminense, apresenta duas vertentes para a bidocência: entre o professor regente de classes inclusivas e o professor da sala de recursos multifuncionais, quer dizer, o professor especialista em Educação Especial, e a outra vertente estabelecida entre o professor regente e o professor de apoio.

É com base nesta segunda vertente que aprofundamos a análise aqui apresentada, veja a Figura 4:

Figura 4 – Representação da Bidocência



Nota. Elaborado pela autora (2020).

Paiva (2018) destaca em sua dissertação a importância dos princípios deste novo conceito – a bidocência – que só é possível quando enxergamos na figura desses dois professores um trabalho de forma colaborativa, e do ensino colaborativo, ou seja, o professor ensinando com outro professor na mesma sala de aula.

Vianna et al. (2015) entendem que o que caracteriza o ensino colaborativo como uma proposta inovadora não é apenas a cooperação entre os docentes, mas “é a presença física de outro professor durante as atividades cotidianas” (p. 61), e denominam essa estratégia como bidocência.

Christo e Mendes (2019) em seus estudos acerca do coensino e da bidocência, afirmam que a produção científica faz uma aposta nas experiências dessas perspectivas como “potencialmente positivas para as práticas de educação inclusiva” (p. 33). As autoras ainda explicam que, no Brasil, a bidocência em contexto de educação inclusiva encontra-se em “estágio embrionário” (p. 35). Na pesquisa bibliográfica realizada pelas autoras nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES e SciELO, para levantamento de artigos científicos sobre a temática do coensino e bidocência, verificou-se que após a leitura dos resumos foram encontrados quinze artigos com o termo coensino relacionado à inclusão e dois sobre o termo bidocência. Todos os trabalhos se referem à proposta de ensino colaborativo ou bidocência entre professores da Educação Especial e do ensino comum. Não foram identificadas produções

a respeito do trabalho colaborativo na perspectiva da bidocência entre professores do ensino regular sem formação em Educação Especial.

De acordo com Paiva (2018):

Mesmo sendo uma sugestão nova que tem como foco principal a inclusão do aluno deficiente nas escolas regulares em classes comuns, no Brasil, a presença de um segundo professor confirma a asserção da bidocência, porém na perspectiva da proposição do ensino colaborativo. (p. 89).

Santos e Santos (2020), ao apresentarem um estudo a respeito das análises das produções científicas sobre ensino colaborativo no Brasil, destacaram o fato de que em um recorte temporal de cinco anos foram identificadas poucas (seis) pesquisas no universo da pós-graduação no Brasil, evidenciando que “há pouco constructo teórico e prático sobre o Ensino Colaborativo no Brasil” (p. 120). De acordo com as autoras, trata-se de um modelo pouco conhecido ou realizado, utilizado em casos pontuais e experimentais que precisam de ampliação.

Podemos ressaltar o exposto por Capellini (2004, p. 8):

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista, planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.

A proposta de trabalho colaborativo exige dos professores a partilha dos conhecimentos garantindo um currículo que atende as especificidades individuais propiciando a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. “O professor da classe comum e o professor da Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado a todos os alunos, com deficiência ou não” (Mendes et al., 2014, p. 37).

Imbernón (2009) chama a atenção para as questões do individualismo em sala de aula, em que os professores consideram “sua classe como um lugar privado, ao qual apenas se tem

acesso a partir de uma posição de autoridade” (p. 28). Para ele, ainda há muitos que consideram a docência como uma profissão isolada que normalmente acontece sem a presença de outros adultos.

O isolamento e o individualismo constituem um legado cultural na educação e que se reflete inclusive na divisão das áreas do conhecimento e, conseqüentemente, no fazer dos professores. Autores como Mendes et al. (2014) afirmam que os professores do ensino comum relatam a sensação de isolamento para lidar com crianças com deficiências inseridas nas salas de aula. Para Rabelo (2012), temos um desafio relacionado à prática dos professores que têm atuado de maneira solitária.

A escola é uma organização na qual os seus atores, quer dizer, seus professores, estão constantemente sendo convocados a uma reflexão de suas práticas e, se necessário, a ação de novos papéis. Ao invés do trabalho isolado e solitário comumente visto nas salas de aula, a proposta apresentada pelo Modelo do Coensino é, a partir da presença de dois professores, que estes vivenciem a divisão das responsabilidades, a partilha de ideias, materiais e informações, bem como as preocupações e as dificuldades encontradas.

As autoras Capellini e Zerbato (2019) indicam em seus estudos algumas características relevantes do Ensino Colaborativo. Dentre tais características destacamos a participação plena, embora de formas diferentes no processo de ensino aprendizagem. “Os estudantes são agrupados de forma heterogênea e os dois professores trabalham com TODOS os estudantes. Os coprofeores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são nossos alunos e não os meus e/ou os seus estudantes” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 39).

Estas evidências precisam ser refletidas nos dizeres dos professores, nos relatórios, recados e bilhetes de comunicação às famílias, nos quais devem conter o nome dos dois professores como responsáveis pela turma. As reuniões com as famílias dos estudantes com deficiência/transtorno devem sempre procurar possibilitar a presença dos dois professores, bem como uma conversa anterior entre estes, para alinhamento das orientações, decisões e ações a serem implementadas. O diálogo constante entre os professores deve ser considerado como um caminho eficaz para a construção de uma prática compartilhada.

Fontes (2009) acena com a perspectiva da bidocência como uma maneira de garantir a escolarização desses estudantes e o envolvimento comprometido dos seus professores. Este entrosamento evita qualquer possibilidade de disputa entre esses professores, que conhecem

bem os seus papéis nessa relação e as responsabilidades para que juntos possam contribuir para a aprendizagem de todos os estudantes. Para Paiva (2018) é possível afirmar que o processo de inclusão acontece de forma mais natural e num estágio mais avançado na sala de aula onde há o entrosamento entre os professores. Ele afirma que “É preciso entender a necessidade da interação entre professor da sala e professor de apoio, pois é nesse momento que as adaptações e as estratégias traçadas para favorecer a aprendizagem do estudante com NEE estarão acontecendo” (Paiva, 2018, p. 82). Enfim, trata-se de um trabalho complementar e que exige deles uma estreita parceria.

Com base no que foi anteriormente exposto, a definição de ensino colaborativo ou coensino apresentada por Pinto e Fantacini (2018) é pertinente, pois “designa uma atividade humana bastante antiga e notadamente eficaz: a colaboração para se alcançar um objetivo que não seria possível de maneira individual” (p. 2).

Mendes et al. (2014) destacam a ideia de Coensino relacionada ao modelo da bidocência. Nesse mesmo sentido, Pinheiro et al. (2014) definem a bidocência sendo:

A bidocência, empregada nas experiências europeias de inclusão, ocorre quando o professor responsável tem a parceria de um colega com conhecimento específico sobre inclusão de alunos com deficiência. É importante destacar que isso não significa a ação de apenas um especialista na área, sendo antes, igualmente importante que os conhecimentos recíprocos, de ambos os docentes, sejam compartilhados entre os mesmos e disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas aquelas que apresentam NEE. (p. 3).

Há algumas situações que não são consideradas como ensino colaborativo, dentro das quais podemos refletir sobre questões da bidocência. Portanto, algumas experiências comumente confundidas não podem ser consideradas nesta perspectiva: um professor ensinar e o outro fazer adaptações ou simplificar os materiais; um professor ensinar e o outro permanecer sentado, observando sem tarefa específica, ou ainda com o papel de cuidador, tutor, auxiliar ou ajudante (Capellini & Zerbato, 2019).

Ensino colaborativo ou coensino não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o “principal” enquanto o outro atua como “ajudante”, e muito menos quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinada pelo professor de educação especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe. (Mendes et al., 2014, p. 47).

Por conseguinte, a literatura nos revela a necessidade de buscar maior compreensão sobre esta perspectiva, visto que muitas vezes, a presença de um professor a mais no contexto da sala de aula acaba se configurando nas situações anteriormente citadas e que devem ser evitadas.

Dessa forma, os aspectos apresentados a respeito do coensino que podem embasar essa relação de bidocência entre o professor regente e o professor de apoio, necessariamente devem ser conhecidos, trabalhados e desenvolvidos.

Podemos considerar alguns “pré-requisitos” apresentados pelas autoras Capellini e Zerbato (2019) para a implementação da proposta colaborativa entre os dois professores. As autoras explicam que se trata de habilidades como a tomada coletiva de decisões sobre aspectos que vão desde o planejamento, o ensino, os objetivos e a própria organização da sala de aula. A avaliação também faz parte desta decisão compartilhada, o modelo, os instrumentos, o quê e o como avaliar, considerando o tempo necessário para isso. Estas questões, na verdade, são reflexos de algo valioso para o trabalho colaborativo: a valorização igualmente dos saberes e experiências de cada um dos professores envolvidos.

Nesta análise, há ainda dois pré-requisitos relevantes serem destacados: a empatia na parceria e o apoio administrativo da escola. O primeiro faz referência ao desejo dos professores e ao compromisso com essa proposta de colaboração no ensino de todos os estudantes da turma. Do mesmo modo, a indicação de que o trabalho colaborativo deve envolver toda a equipe escolar está relacionada à importância da organização da escola, da gestão escolar envolvida de modo a apoiar conforme as demandas e os ajustes vão se tornando necessários. Portanto, as autoras Capellini e Zerbato (2019) destacam a compreensão necessária quanto ao desenvolvimento destas condições, já que não se trata de agilidade, e sim se configuram em um processo que pode ser lento e trabalhoso, mas fundamental para implementação dessa proposta.

Para além dos ajustes necessários no interior da sala de aula, são indispensáveis aqueles externos ao espaço particular da sala, que se relacionam especialmente ao trabalho da gestão escolar. Esta deve organizar os tempos e os espaços na escola como um todo, possibilitando momentos de planejamento coletivo e troca de experiências entre os professores. Buss e Giacomazzo (2019) afirmam que o gestor deve ser um profissional preparado e comprometido com a educação, além de ter muita clareza de suas ações.

A participação efetiva da gestão escolar no trabalho colaborativo pode ser um fator de grande relevância à medida que sua atuação esteja atenta à compatibilidade entre os professores, a avaliação e reavaliação do trabalho da dupla de professores em bidocência e até a sugestão da rotatividade dos mesmos, se entender necessário. Para tanto, a gestão também deve estar aberta a ouvir os medos, inseguranças e as próprias resistências dos professores, auxiliando nos momentos de erros e acertos e apoiando para a superação das dificuldades.

A experiência dos Estados Unidos com o chamado *colaborative teaching* ou *co-teaching* pode elucidar alguns aspectos que também consideramos importantes. Conforme destaca Farnocchi (2013), trata-se de uma estratégia para a inclusão de estudantes com deficiência/transtorno a partir de um trabalho conjunto de dois professores.

De acordo com Villa et al. (2008), o *co-teaching* ocorre quando, no mesmo espaço físico e para assegurar o aprendizado, duas ou mais pessoas dividem a responsabilidade em todos os aspectos, desde o planejamento, instrução até a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Para esses autores, a partir das evidências da eficácia do trabalho colaborativo entre os docentes, foi-se referenciando o *co-teaching* nas pesquisas educacionais. Os benefícios do *co-teaching* alcançam não somente os estudantes com deficiência/transtorno, mas sim todos os estudantes, além dos professores envolvidos, o quais têm a possibilidade de coletivamente refletirem sobre a prática, o como e o que ensinar.

Villa et al. (2008) reiteram ainda que os professores no *co-teaching* precisam efetivar práticas que almejam o mesmo objetivo, compartilhando os seus ideais. Para tanto, os autores apresentam quatro abordagens diferentes: o ensino apoiador, o ensino paralelo, o ensino complementar e o ensino em equipe. Quando um professor tem o papel instrucional e o outro apoia individualmente os estudantes na classe em situações que se fizerem necessárias, temos uma configuração denominada de ensino apoiador. Nos casos de divisão da turma em dois ou mais grupos, no qual cada professor atende um grupo ou faz rodízio entre eles, a abordagem se refere ao ensino paralelo. Ainda, temos o ensino complementar, que o próprio nome já diz, ocorre quando o arranjo se dá de forma que um dos professores complementa a instrução do outro professor. Finalmente, temos o ensino em equipe, quando os dois professores compartilham a responsabilidade e a liderança em todos os processos efetivados com os estudantes para o ensino e aprendizagem.

Capellini e Zerbato (2019) afirmam que não existe um modelo único para a organização do coensino. O modelo definido para implementação vai depender do contexto escolar onde os professores estão, da relação entre estes dois, da caracterização da turma, do tempo e dos recursos disponibilizados para o trabalho em conjunto.

Elas apresentam alguns modelos de colaboração entre os professores. O estágio inicial normalmente ocorre quando o planejamento em comum é inexistente, em que um professor ensina, num papel mais principal no processo, e o outro, numa postura mais coadjuvante, apenas observa e ainda auxilia e apoia individualmente os estudantes. “Caso os dois professores não consigam atingir um nível mais avançado de colaboração, possivelmente será difícil construir um trabalho de parceria e realizar as modificações nas estratégias da classe.” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 44).

Num outro modelo, pode-se identificar a organização da sala por estações de ensino, com vários ambientes de aprendizagem, no qual os estudantes se deslocam e cada professor é responsável por um grupo. Capellini e Zerbato (2019) reiteram que no próximo modelo, cada professor fica responsável por um grupo de estudantes da classe divididos igualmente, com um plano de aula e práticas de ensino comuns.

Sobre o planejamento coletivo, Capellini e Zerbato (2019) afirmam que nestes momentos é que há oportunidades de reflexão diária sobre as aulas, avaliação das práticas, elaboração dos planejamentos individuais e definição dos papéis e responsabilidades do trabalho coletivo desses professores.

Finalmente, os autores indicam como modelo mais colaborativo aqueles em que os arranjos de sala estão organizados com um professor num grupo maior e o outro com um pequeno grupo que precisa de atendimento em conteúdos específicos, no entanto, de modo que ambos os professores se revezam no atendimento aos dois grupos (Capellini & Zerbato, 2019). O modelo ideal, para essas autoras, seria aquele no qual

A dupla de professores se responsabiliza pela instrução e pela responsabilidade educacional de toda a turma. Os professores juntos podem co-apresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução de instrução. Os dois professores se encontram tão sincronizados com os objetivos da turma que um olhar é suficiente na comunicação entre eles. (Capellini & Zerbato, 2019, p. 46).

Os autores norte-americanos Magiera e Zigmound (2005) entendem que um dos benefícios do *co-teaching* se refere ao aperfeiçoamento do próprio processo educativo. Para eles, também há contribuições na inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno, visto que favorece uma maior interação do professor com todos os estudantes, evitando o isolamento e o estigma dos que possuem deficiência/transtorno.

Para Mendes (2019), o Coensino deveria ser adotado como política pública, constituindo-se em forma prioritária de prestação de serviços de apoio aos estudantes com deficiência/transtorno que estejam em classes comuns. Para tanto, é preciso reorganizar o sistema educacional, de modo que sejam possibilitadas as condições para que todos os professores trabalhem coletivamente, por meio da comunicação, das trocas e do trabalho em equipe, possam assumir as responsabilidades educacionais das demandas apresentadas por todos os estudantes. Nesta mesma direção, Capellini e Zerbato (2019) indicam a importância da institucionalização dessa proposta nos documentos oficiais da educação, como garantia desse serviço aos estudantes com deficiência/transtorno e “não se caia no risco de acontecer apenas em momentos eventuais, ou pela boa vontade dos profissionais em trabalhar em conjunto” (p. 72).

Sendo assim, os autores de referência desta perspectiva apontam a necessidade dos professores de aprenderem a trabalhar juntos, no sentido de colaboração em todos os aspectos, desde o planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas, experiência pouco vivenciada nas salas de aula em que os professores, em comum, trabalham de maneira solitária. É preciso evitar as relações hierarquizadas em sala de aula e fortalecer o estabelecimento das relações compartilhadas.

Por conseguinte, entendemos ser relevante desvelar as dificuldades apontadas pela literatura que podem surgir por meio da vivência colaborativa e da perspectiva da bidocência.

2.3.1 Identificar as dificuldades para superá-las

Sabemos que essa nova figura que está presente no cotidiano da escola – o professor de apoio – corrobora com a mudança de alguns conceitos da nossa educação, visto que historicamente não temos a cultura da existência de dois professores ocupando o mesmo espaço

ao mesmo tempo. Christo e Mendes (2019) entendem que os professores vêm de uma cultura de prática docente individualizada, o que dificulta a execução da prática da bidocência por conta da cultura escolar. Ainda, é necessário garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades e evitar situações de isolamento e exclusão.

Em sua pesquisa realizada em 2010, as autoras Machado e Almeida ressaltam que nem todos os trabalhos envolvendo colaboração são passíveis de sucesso. Há dificuldades neste processo que precisam ser identificadas e compreendidas para que possam ser superadas.

Díez (2010) tece uma crítica severa, pois entende que apesar das boas intenções com as quais foram estabelecidos os serviços de apoio como o próprio profissional de apoio ou professor de apoio, estes demonstraram-se insuficientes, inadequados, e quando atuaram de maneira isolada e dissociada do contexto da sala de aula serviram mais como mecanismo de segregação e rotulação para os estudantes com deficiência/transtorno do que para a efetivação da prática inclusiva.

Os resultados das pesquisas de Picolini (2019), Prado (2016), Matos e Mendes (2014), Mousinho et al. (2010) e Carvalho (2009) identificaram que após a disponibilização de tal professor, a sala de aula passa a ser dividida, ficando o professor regente responsável pelo atendimento aos estudantes que não apresentam deficiência/transtorno e o professor de apoio passa a ser o responsável pelo estudante com deficiência/transtorno.

Para Fontes (2009), a ausência de articulação entre os professores tem provocado, por consequência, a ausência de partilha de responsabilidades entre estes no que se refere ao estudante com deficiência/transtorno.

Paiva (2018), em sua pesquisa sobre professores de apoio no Estado de Minas Gerais, pôde verificar que o professor “passava muito tempo na parte externa da escola com o aluno fazendo as atividades de leitura e escrita que ele trazia de casa para o aluno” (p. 72).

Sanches e Teodoro (2007) chamam a atenção para as aprendizagens destes estudantes com deficiência/transtorno, visto que há aqueles professores que acreditam que os estudantes estão na escola para passar o tempo. Os autores reforçam que é preciso ter cuidado com as saídas dos estudantes da sala de aula. Do mesmo modo, Tavares e Sanches (2013) afirmam que “A verdadeira inclusão só pode ser concretizada na sala de aula. Não é retirando o(os) aluno(os) desse espaço, como se de um ‘ser-problema-indesejado’ se tratasse, mas retirando, sim, o professor do centro da aula” (p. 308). Essa prática é muito comum, visto que em decorrência

da ausência de orientações mais específicas na legislação quanto ao papel do professor de apoio e da necessidade de organização da escola para um trabalho mais colaborativo, ele retira o estudante do espaço privilegiado de aprendizagem, que é a sala de aula, para uma intervenção (supostamente) mais adequada. Capellini e Zerbato (2019) alertam a respeito dessa situação ou da realização de atividades paralelas no canto da própria sala, que não se configuram na perspectiva do trabalho colaborativo.

Mesmo com a presença dos professores de apoio, ainda há dificuldades para se efetivar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno e falta de esclarecimentos acerca dos papéis de cada professor em sala, os quais muitas vezes atuam de modo independente, sem estabelecer um trabalho conjunto. Fontes (2009) identificou em sua pesquisa que a indefinição de papéis pode impossibilitar a realização do ensino colaborativo. Na fala dos próprios participantes, há a referência do professor de apoio como uma “figura confusa” que não tem clareza do que fazer e como fazer nesse processo de colaboração (p. 181). A autora relata que também há um receio dos professores em “invadir o espaço da outra” ou ainda a inexperiência em “dividir a autoridade docente”, que são reflexos das dificuldades na confiança e na afinidade entre os professores regentes e de apoio numa proposta de bidocência (Fontes, 2009, p. 183).

Além do mais, há uma cultura de que se há professor de apoio, é deste a responsabilidade em relação ao estudante com deficiência/transtorno: “Em alguns casos, o professor titular ainda continua não demonstrando interesse em tornar o aluno como seu de fato, enquanto o professor colaborativo assume esse papel e acaba sendo interlocutor desse processo” (Paiva, 2018, p. 76).

Neste mesmo sentido, Sanches e Teodoro (2007, p. 113) alertam que há o risco da “segregação disfarçada ou explícita” na qual os professores não aceitam o direito do estudante com deficiência/transtorno e buscam encontrar alguém que assuma a responsabilidade pelo seu ensino.

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades (Roldão, 2003). Deste modo, o estudante é considerado de toda a escola e não apenas do professor.

Considerando o exposto, referente ao trabalho colaborativo na perspectiva da bidocência entre o professor regente e o professor de apoio, é preciso considerar que nem todos

os aspectos são considerados fáceis de se efetivarem. Há aqueles que demandam de perfil, de posturas e valores particulares dos professores, há aqueles que dependem da organização do sistema e da gestão escolar e há aqueles que necessitam de tempo e empenho por todos os envolvidos. Precisamos nos atentar que apenas pertencer ao mesmo grupo de professores não garante que o trabalho colaborativo vai acontecer.

Algumas pesquisas evidenciam que nem sempre a relação entre o professor regente e o professor de apoio é tranquila (Tartuci, 2011; Paiva, 2018; Picolini, 2019). O cotidiano de dois professores ocupando o mesmo espaço dentro da mesma sala de aula pode ser complicado e gerar conflitos, julgamentos, ou críticas para ambos os lados.

Mittler (2003) concorda ao estabelecer que se trata de uma experiência nova para a maioria dos professores. Pode se tornar uma experiência desconcertante, causar desequilíbrio e até tornar-se uma “ameaça permanente para a sua autonomia” (p. 172).

Uma das dificuldades está relacionada à colaboração restrita no momento do planejamento, ou seja, em apenas alguns momentos do processo de ensino e aprendizagem. Ou por outro lado, a falta de tempo para planejamento também pode se configurar numa dificuldade, pois impede o estabelecimento dessa relação colaborativa entre os dois professores, visto que quando apenas um planeja, o outro fica numa condição secundária no campo das trocas de ideias e de experiências, configurando-se num mero executor do que o outro professor pensou. A falta de comunicação é gerada por esse isolamento no qual o professor guarda para si mesmo o que sabe e como pensou a sua ação docente.

Entre as dificuldades para a implementação do trabalho colaborativo na perspectiva da bidocência, as pesquisas também têm apontado as que se referem à organização do espaço e tempo escolar. Casal e Fragoso (2019) indicam que os obstáculos colocados pela estrutura organizacional e com a comunicação entre os profissionais se revelam como algumas das impossibilidades para essa proposta. Os autores ainda reforçam que é importante a escola possibilitar espaços de diálogo e partilha de conhecimentos entre os docentes. “Pode-se potencializar os recursos criando-se grupos de trabalho para resolver problemas relacionados com a escola” (Casal & Fragoso, 2019, p. 14).

Uma outra dificuldade se refere à comunicação, visto que ao iniciarem um trabalho em conjunto, os professores podem não ter experiências em relação a essa proposta, estarem acostumados ao trabalho individualizado e ainda não saber como tomar decisões conjuntas. “A

necessidade de mudança de estratégias, de ouvir novas ideias e de conviver com outro profissional em sala de aula podem gerar desconfortos, tensões e discordâncias” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 57). Novamente o papel da comunicação e da gestão escolar se fazem necessários neste processo para mediar as situações que podem surgir em relação ao relacionamento da dupla da bidocência.

Quanto à gestão escolar, Imbernón (2009) aponta que em virtude de terem sido criadas em outro momento histórico e outro modo de se pensar a educação, as estruturas de organização das escolas não foram concebidas para favorecer o trabalho colaborativo neste espaço. O autor ainda exemplifica: “As aulas foram idealizadas como células, os agrupamentos homogêneos sob critérios não coerentes, a hierarquização profissional dentro das instituições, a crescente especialização entre o professorado e a divisão do ensino” são formas de repressão e barreiras ao trabalho coletivo (p. 65).

Também precisamos evidenciar a necessidade da criação de dispositivos legais para a proposta colaborativa que assegurem a inclusão escolar, visto que a ausência de políticas tem se configurado como um impeditivo para a atuação colaborativa do apoio à inclusão, muitas vezes no que se refere ao regime de contratação dos professores de apoio, a carga horária destes, e ainda, a forma como organiza a oferta da formação. Esses dispositivos podem contribuir com o trabalho da gestão, visto que também foram evidenciados pela literatura a necessidade de formação dos gestores, para que tenham conhecimento e sejam sensibilizados quanto ao seu papel para a efetivação da perspectiva da bidocência na escola inclusiva (Araújo, 2015; Picolini, 2019).

De qualquer modo, consideramos a proposta colaborativa do coensino, ou como aqui preferimos definir, a bidocência, como um desafio possível. Trata-se de uma parceria colaborativa estabelecida de modo processual e que vai demandar de todos os envolvidos e pode ter um tempo maior ou menor de duração, configurando-se em estágios de adaptação até obter um arranjo efetivamente colaborativo.

Por outro lado, Fontes (2009) afirma que poucos professores estão preparados para este trabalho, pois a presença de um segundo professor em sala de aula ainda é algo recente no Brasil. Em uma perspectiva colaborativa, ambos são responsáveis por toda a turma e precisam aprender a trabalhar juntos.

Este aprender novos desafios pode ter como parceria a formação continuada dos professores de modo que as dificuldades apontadas tenham num espaço formativo condições de serem compreendidas, analisadas e refletidas para a busca de soluções, experiências e caminhos para a sua superação.

3 A formação de professores como caminho para práticas de colaboração na escola

A partir das considerações até agora tecidas em relação a importância de uma oferta de educação de qualidade para todos e de tantos aspectos que precisam ser considerados e efetivados para uma educação inclusiva de qualidade, cabe a pergunta: que tipo de professor precisamos formar? Será que somente um professor especialista nos diferentes diagnósticos e necessidades educacionais pode atender e oferecer propostas à essa diversidade de estudantes que temos em nossas escolas? Será que ainda pensamos que o atendimento à diferença é responsabilidade exclusiva da Educação Especial, reforçando a perspectiva de que esta ocorre de modo paralelo ao ensino regular?

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 45) afirmam que “algumas competências que antes eram do domínio exclusivo dos professores de Educação Especial ou das escolas especiais, migraram para as escolas e professores regulares atuando em contextos inclusivos”. Desta forma, entendemos que há conhecimentos que anteriormente eram considerados como “próprios” dos professores da Educação Especial e que agora, com o processo de inclusão, precisam ser conhecidos, aprendidos, entendidos e vivenciados também pelos professores do ensino comum. Daí a necessidade da criação dos espaços de formação que contemplem e privilegiem este tipo de estudos.

Retomamos o exposto a respeito da proposta da Educação Inclusiva, que nos convida a repensar a educação, desde as suas políticas até a sua prática cotidiana nas salas de aula. Além do mais, com base na literatura da área que tem reforçado o trabalho colaborativo como uma estratégia eficaz para a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno nas escolas, consideramos que a formação dos professores precisa ser repensada e fortalecida em direção à Educação para Todos que queremos efetivar.

É preciso potencializar a formação a partir da própria escola, no contexto em que as problemáticas acontecem e as questões referentes “à diversidade e a contextualização” devem ser consideradas, visto que permitem um outro olhar para a formação docente e “provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e nas práticas de formação” (Imbernón, 2009, p. 22).

A respeito da reflexão, destacamos nosso entendimento, considerando que esta não se baseia apenas no aspecto prático, mas também em um saber teórico. Nesta direção, corroboramos com Pimenta (2012, p. 31): “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Ainda, sobre a prática reflexiva citada acima por Imbernón (2009), entendemos que esta se realiza de maneira colaborativa e concordamos com o exposto por Pimenta (2012, p. 31): “A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva a necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente”.

Desse modo, retomamos Imbernón quando apresenta uma crítica ao modelo de formação de professores que têm resistido historicamente, “há muita formação e poucas mudanças” (Imbernón, 2009, p. 34) e cita como exemplos os tipos de formação transmissor e uniforme, aqueles organizados com lições, conferências-modelo, noções ministradas, com uma teoria descontextualizada. Sobre essa padronização na formação, este autor se refere também ao modelo de treinamento, que reproduz comportamentos e técnicas por meio de oficinas, seminários, privilegiando a racionalidade técnica baseada no positivismo, ausente de debate, reflexão e contextualização.

Aprender por meio da formação e da reflexão é algo novo para alguns professores e formadores tão acostumados com formações que apresentam o mesmo, o trivial, quer dizer, soluções a problemas genéricos. Em contrapartida, Imbernón (2009) defende uma “formação permanente que deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (p. 45).

Esta análise sobre formação de professores é muito importante e vai ao encontro do que Rodrigues (2006) assinala ao entender que o professor é agente de mudança nos aspectos

da inclusão. Sendo assim, a sua formação deve se dirigir às suas ansiedades, necessidades e dificuldades que se originam em sua realidade objetiva, para que ele possa de fato efetivar as mudanças necessárias em prol de uma prática inclusiva. Para o autor, a formação é “janela e oportunidade”, na qual é preciso “eleger a formação de professores como meio indispensável para a promoção de uma melhor Educação” (Rodrigues, 2014, p. 13).

Dorziat (2013), Flores (2011), Jordão et al. (2011) e Tartuci (2011) ao pesquisarem as práticas pedagógicas dos professores de apoio identificaram a necessidade de formação para refletir e reconfigurar sua atuação de modo colaborativo com todo o contexto escolar, visando torná-lo inclusivo.

A respeito do trabalho colaborativo entre o professor regente de turmas regulares e o professor de apoio à inclusão, temos evidenciado e concordamos com Tartuci et al. (2013), quando estes alertam que somente a presença do professor de apoio não é garantia da realização e efetivação da inclusão, tampouco as experiências colaborativas.

Prado (2016) verificou em sua pesquisa com professores de apoio que estes apresentam grande necessidade de receberem orientações, esclarecimentos, informações sobre as deficiências, participarem de cursos sobre o seu trabalho junto aos estudantes com deficiência/transtorno. A autora alerta:

Há a necessidade de investimento na formação deste professor, com base em suas necessidades e possibilitando as orientações e informações necessárias a uma reflexão sobre a prática, para que a qualidade da oferta deste apoio aconteça de modo coerente, planejado, colaborativo, favorecendo a inclusão dos alunos com NEE que tem direito a educação de qualidade. (Prado, 2016, p. 141).

A partir do entendimento de que os professores de apoio à inclusão e regentes de classe comum apresentam necessidades de formação consideramos relevante a recomendação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aos governos para a proposição de programas de formação de professores, inclusive em serviço, e ainda o exposto por Franco (2002) que defende a relação de parceria universidade-escola, ou seja, “falar com a escola e não da escola para problematizar as práticas existentes e gerar novas práticas escolares” (p. 259).

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), uma das condições de organização da escola para o coensino, considerado aqui na perspectiva da Bidocência é a “formação continuada e em serviço a toda a equipe escolar – diretores, vice-diretores, coordenadores

pedagógicos, professores do Ensino Comum e da Educação Especial, funcionários e pais – para a construção da cultura colaborativa na escola” (p. 37).

As autoras reforçam que a formação continuada ou em serviço precisa ser considerada com prioridade e como estratégia para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. Esta formação permite a construção da cultura inclusiva e colaborativa na escola indicando práticas de parcerias e rejeitando a responsabilização de um único professor a respeito da aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno, quer dizer, auxiliar na concepção de que a educação deve ser ofertada por todos e estar acessível a todos.

4 O serviço de apoio na legislação educacional

Alguns sistemas educacionais têm entendido a disponibilização dos serviços de apoio, e dentre eles o profissional de apoio e/ou professor de apoio como uma das alternativas para favorecer o atendimento na classe comum dos estudantes que apresentam deficiência/transtorno mais comprometidos. No entanto, o entendimento até aqui apresentado pela literatura da área e apontado como importante pelas pesquisas, muitas vezes esbarra na concepção expressa pela via legal, ou seja, nos documentos da legislação educacional, o que tem provocado lacunas em alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem na proposta da Educação Inclusiva. Portanto, entendemos ser necessário realizar um levantamento documental, buscando conhecer como a legislação cita, entende e apresenta o serviço do apoio à inclusão.

4.1 O profissional/professor de apoio na legislação educacional brasileira

A legislação brasileira regulamenta aspectos referentes à inclusão escolar, o que consiste num desafio para muitos sistemas de ensino que refletem no cotidiano das escolas de todo o país. É possível trilhar esse desafio, passo por passo. Para tanto é necessário que as escolas atendam ao direito de todos à educação, buscando respostas eficazes para a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Numa retomada histórica, é possível vislumbrar na legislação nacional, desde 2001, uma gama de documentos (Resolução CNE/CEB nº 2, 2001; MEC, 2008; Resolução nº 4, 2009,

MEC, 2015) que orientam os sistemas educacionais a se organizarem para o acesso dos estudantes com deficiência/transtorno nos sistemas regulares de ensino. A oferta da Educação Especial enquanto modalidade de ensino é regulamentada pela legislação, a qual regulariza a disponibilização de diferentes serviços, nas etapas da educação (Básica e Superior), sendo eles: os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os profissionais de apoio. Oportuno esclarecer que o Atendimento Educacional Especializado se configura como um serviço ofertado pela educação especial que objetiva atender às necessidades básicas dos estudantes, buscando remover as barreiras para a aprendizagem, como já elucidado anteriormente.

Nesse sentido, Silva e Silva (2019) afirmam que, “Segundo o discurso inclusivo, esses serviços pretendem garantir as condições básicas para a inserção do público da educação especial na escola de ensino regular e ao saber historicamente acumulado no contexto escolar” (p. 36).

A análise que aqui apresentamos não tem a intenção de alcançar todas as nuances apresentadas no aporte legal da educação brasileira. Nos propomos a evidenciar como a legislação educacional tem identificado e entendido os serviços de apoio à inclusão e, de modo mais específico, o professor de apoio.

A Lei nº 9.394 (1996) regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2000), aprovado pela Lei nº 10.172 em 2001 (2001), não apresentam o termo profissional de apoio ou professor de apoio no campo legislativo que versa sobre a modalidade da educação especial.

Deste modo, a partir de outros documentos que foram publicados na sequência histórica, após os anteriormente citados LDB (Lei nº 9.394, 1996) e PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172, 2001), elaboramos o quadro a seguir com os principais documentos da legislação educacional brasileira tendo como critério a presença de orientações, indicações ou referências ao apoio a inclusão escolar:

Quadro 3 – Documentos federais oficiais da educação e a referência ao trabalho de apoio à inclusão

Documento legal	Ano	Termo utilizado para o trabalho de apoio à inclusão	Definição/descrição da função
Resolução CNE/CEB nº 2 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	Outros apoios	Contribuir na aprendizagem, locomoção e comunicação.
Decreto nº 186, de 09/07/2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2008	Apoios para pessoas com deficiência	Medidas de apoio individualizadas
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Cuidador/monitor	Apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.
Resolução nº 4, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	2009	Profissionais da educação-apoio	Atuação no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção
Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11 - Orientações para a Institucionalização da oferta do AEE em SRM implantadas nas escolas regulares.	2010	Profissionais da escola não docentes – apoio ao aluno	Não informa
Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 19 Destinada aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.	2010	Profissionais de apoio	Apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essa atividade com independência.
Lei nº 12.764 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	2012	Acompanhante especializado	Não informa
Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº24 Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012	2013	Profissionais de apoio	Acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Lei nº 13.005 – Plano Nacional de Educação	2014	Profissionais de apoio ou auxiliares	Atender a demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiências
Lei nº 13.146 de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência	2015	Profissional de apoio escolar	Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária.
Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC	2015	Profissionais de apoio	Prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam as atividades de locomoção, higiene e alimentação com independência. Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno.

Nota. Levantamento realizado pela autora (2020).

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 (2001) que define as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, orientou aos sistemas de ensino a matrícula de todos os estudantes e se configurou como um documento nacional pioneiro a determinar aos estados e municípios a organização para o atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno nas respectivas redes de ensino. Ou seja, incumbe à escola estar preparada com recursos humanos e materiais adequados. Este documento normatizou, dentre outras ações, o serviço de apoio especializado e indicou como possibilidade a presença de um profissional para apoiar o professor, sendo ele o “professor de Educação Especial”.

Destacamos, conforme quadro anteriormente exposto, que a referida Resolução CNE/CEB nº 2 (2001) assinala em seu artigo 8º, que a escola da rede regular deve disponibilizar outros apoios e ter como função destes a aprendizagem, a locomoção e a comunicação.

Após um período de sete anos (2001-2008) temos a publicação pelo Ministério da Educação do Decreto do nº 186 de 09 de julho de 2008, que aprova no Brasil a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, com protocolo de 30 de março de 2007, realizada em Nova Iorque, e tem a educação regulamentada no artigo 24. Referido texto aponta os serviços de apoio nas escolas e determina que os estados assegurem “apoio necessário no âmbito do sistema educacional” (2008, Art. 24).

No mesmo ano, um documento orientador publicado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e amplamente divulgado, foi a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008b). Neste documento tem-se a proposta mais radical de inclusão de todos os estudantes na classe comum do ensino regular e o aparecimento da figura do monitor para os casos dos estudantes mais comprometidos, que indica:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de *monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção* [ênfase adicionada], entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (MEC, 2008b, p. 11).

Neste sentido, para prover apoios para a escolarização dos estudantes com deficiência/transtorno, percebemos a inserção de novos profissionais na escola sendo: intérpretes educacionais, guia intérprete, instrutor e o profissional de apoio, que são profissionais que antes não faziam parte deste contexto. No entanto, conforme expõe Martins (2014), ocorreu uma mudança nas orientações quanto ao profissional que deveria apoiar o professor regente da classe comum no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno, limitando-se este apoio às atividades de higiene, locomoção e alimentação, ou seja, trata-se de um “profissional de apoio para monitoria e cuidado” (p. 230).

Os autores Harlos et al. (2014) analisam que nas primeiras legislações (MEC, 2008a; 2008b) a referência ao profissional de apoio foi numa postura individualizada, para atendimento das necessidades de alimentação, higiene e locomoção sem um caráter colaborativo e pedagógico.

Seguindo esse percurso histórico, no ano seguinte, em 2009, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação regulamentou, por meio da Resolução nº 4, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC, 2009). Referido documento cita a figura do apoio como profissionais da educação, no inciso VI do artigo 10, estabelecendo que a unidade escolar de ensino regular precisa prever em sua organização, dentre outras ofertas, a de: “VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (MEC, 2009, p. 2). Desse modo, podemos evidenciar um avanço no enquadramento da função, quando se deixa de utilizar

os termos cuidador ou monitor apresentado pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008b) apresentado no ano anterior, para inserir esta figura na categoria de outros profissionais da educação.

Por conseguinte, o parágrafo único do artigo mencionado, explica que os profissionais citados no inciso VI atuam nas atividades escolares que se fizerem necessárias com os alunos público-alvo da Educação Especial. Oportuno informar que de acordo com o artigo 4º desta mesma Resolução são considerados público-alvo da Educação Especial:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, 2009, p. 1).

Trata-se de uma ideia restrita de inclusão limitada a uma determinada população. Entendemos que essa limitação quanto ao público apresentada no texto legal afeta de maneira muito prejudicial outros diagnósticos que também precisam ser identificados, considerados e terem respeitadas as suas necessidades para caracterizar a oferta de uma educação que acolha a todos, o que quer dizer, inclusiva. Ainda, o termo “população alvo da Educação Especial” induz a uma segregação, porque separa, classifica e distingue esses estudantes, reforçando ainda que estes não são da escola e sim de uma educação que deve ser especial.

Todavia, ressaltamos aqui o avanço na nomenclatura utilizada – profissional da educação –, entretanto, destacamos a perspectiva da função restrita às atividades de locomoção, alimentação e higiene.

Em maio de 2010, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11 (2010), que trata das Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares (MEC, 2010a). O documento orienta entre os aspectos a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola, a

indicação dos profissionais que não exercem a função docente, e neste item se enquadram os profissionais com a função de tradutor intérprete, guia intérprete e apoio ao estudante.

Ainda em 2010, no mês de setembro, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, publica a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19 (2010) que tem como assunto: profissionais de apoio para alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento matriculados nas escolas comuns. Aqui é possível evidenciar um documento específico sobre esse serviço de apoio à educação inclusiva, no qual os profissionais de apoio são entendidos como um serviço da Educação Especial. Mais uma vez, são reforçados os documentos anteriormente publicizados (MEC, 2008a, 2009 e 2010b) e ressalta:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, 2010, p. 1).

Neste documento diferenciam-se as atividades exercidas pelos profissionais tradutor, intérprete de Libras e guia-intérprete, as quais devem seguir uma regulamentação específica. Em relação aos profissionais de apoio, orienta que suas atividades estão relacionadas à locomoção, higiene e alimentação. O documento também reforça que não se trata de uma função pedagógica ao determinar que “Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, 2010, p. 2).

Também fica esclarecido que a atividade desse profissional de apoio deve ser a prestação de um “auxílio individualizado aos estudantes que não realizam estas atividades com independência” (Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, 2010, p. 2). No que se refere à demanda por esse profissional, o texto evidencia que esse apoio deve ocorrer a partir de especificidades apresentadas pelo estudante que estão “relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência” (Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, 2010, p. 2). Assim, a orientação é de que o diagnóstico ou laudo de deficiência não garante o atendimento do profissional de apoio, sendo necessária uma avaliação da funcionalidade, do como esse estudante realiza as atividades de alimentação, locomoção e higiene para a identificação da necessidade ou não desse serviço de apoio. Ainda, estabelece que a presença desse profissional “só se justifica,

quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, 2010b, p. 2).

Outro documento de abrangência nacional e amplamente divulgado no Brasil, inclusive pelos movimentos sociais de famílias e sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolvidos com a temática, é a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Esta legislação é considerada pelos envolvidos como uma conquista, visto que a partir dela, conforme estabelecido no parágrafo 2º do artigo 1º, “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, 2012, p. 1).

No que concerne aos serviços de apoio no processo educacional inclusivo, o artigo 3º ao regulamentar os direitos da pessoa com TEA, e entre eles a educação, conforme a alínea d, detalha no parágrafo único o texto a seguir: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Lei nº 12.764, 2012, p. 1). Silva e Silva (2019) referenciam esse aspecto da lei: “para além das interpretações originárias dos sistemas de ensino, entende-se que é necessário que seja um profissional qualificado para esse atendimento; nos dizeres da Lei, especializado para esse fim” (p. 73).

Neste íterim, em março de 2013, a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), órgão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, regulamentou a Nota Técnica nº 24 (2013) para justamente orientar os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764 (2012) anteriormente citada e que tinha sido aprovada três meses antes. Em toda a Nota Técnica se faz alusão à Lei referida e quando se trata do profissional de apoio cita o artigo 3º e o seu parágrafo único. O texto apresenta algumas orientações bem específicas que precisam ser consideradas aqui, veja:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (Nota Técnica nº 24, 2013, p. 4).

Há o entendimento da relação da função do profissional de apoio com as atividades específicas de locomoção, alimentação e higiene e ainda explica que a oferta desse “serviço educacional” (Nota Técnica nº 24, 2013, p. 4) é destinada àqueles que não realizam as atividades com autonomia e independência. Para Burchert (2018, p. 31), “se percebe que em alguns momentos as leis são parecidas, porém continuam reforçando e contribuindo para a existência da função do profissional de apoio”.

Em 2014, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação em vigência (PNE 2014-2024) por meio da Lei nº 13.005 (2014). Este Plano Nacional de Educação prevê, na meta 4, que as escolas contemplem a inclusão, para atendimento em classes comuns dos estudantes com deficiência/transtorno. Veja:

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente na rede regular de ensino* [ênfase adicionada], com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Lei nº 13.005, 2014).

Mais especificamente na meta 4.13 deste documento produzido pelo Ministério da Educação, o texto propõe a figura de um profissional com funções relacionadas às necessidades básicas dos estudantes, conforme a seguir:

4.13 apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, *profissionais de apoio ou auxiliares* [ênfase adicionada], tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (Lei nº 13.005, 2014).

Os autores Harlos et al. (2014) tecem considerações afirmando que os profissionais de apoio oferecem auxílio aos estudantes dependentes em atividades de locomoção, higiene e alimentação.

As políticas mais recentes como a Lei nº 13.146 (2015) que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão e é conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz considerações sobre a inclusão escolar e mais especificamente acerca do profissional de apoio, que agora agrega,

conforme o inciso XIII do artigo 3º, o termo escolar, ficando “profissional de apoio escolar”. Referida lei define como profissional de apoio escolar:

XIII - Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Lei nº 13.146, 2015, Art. 3º).

A respeito desse texto, há a indicação da presença do profissional de apoio escolar em sala de aula com foco nas atividades de alimentação, higiene e locomoção e nas atividades gerais da escola em que se fizer necessário.

A pesquisa realizada por Martins (2011) cujo objetivo foi investigar a atuação do profissional de apoio em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com estudantes com deficiência/transtorno identificou diferentes áreas de formação entre os sujeitos pesquisados. Para a autora, a ausência de uma norma que estabeleça os requisitos de formação deste profissional permite uma lacuna especialmente no âmbito pedagógico, já que se trata de um serviço de apoio à Educação Inclusiva. Deste modo, em sua pesquisa, Martins (2011, p. 239) denuncia a “precarização do trabalho do profissional de apoio no espaço escolar”, sobretudo pela ausência de formação específica para atuar no cargo. Nesta perspectiva, alerta:

A formação dos profissionais de apoio no desenvolvimento do trabalho com sujeitos de Educação Especial em classe pode variar em diferentes áreas, o que pode representar uma indefinição do perfil profissional. Por outro lado, tal aspecto pode ser significado como uma ausência dos aspectos pedagógicos presentes nas propostas que proclamam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. (Martins, 2014, p. 239).

Neste recorte temporal analisado a respeito da legislação educacional no contexto federal dos anos de 2001 a 2015, o que percebemos são políticas publicadas anualmente (2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2015) com orientações a respeito desse suporte ao processo educacional inclusivo. Por sua vez, os sistemas de ensino, ao organizarem suas unidades escolares para o processo de educação inclusiva, viram emergir a necessidade dessa figura no cotidiano escolar.

Souza et al. (2015) e Pelosi e Nunes (2009) afirmam que no processo de inclusão escolar há estudantes que requerem ajuda e diferenciadas intervenções em tempo integral. Na mesma direção, Burchert (2018) faz a seguinte afirmação:

A ideia de um serviço na sala de aula regular para auxiliar os alunos público-alvo da educação especial se manteve ao passar dos anos, o que mudou é a forma como esse apoio é oferecido, de maneira que os cuidados pessoais ganharam mais visibilidade e o apoio a aprendizagem se tornou pouco citado. (p. 32).

Devido à escassa legislação que rege a matéria, evidenciam-se o CNE-CBE (02/2001), a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a Resolução nº 04 (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015), além das poucas produções científicas acerca desta temática.

Realizamos um levantamento documental com base na legislação educacional de alguns estados do Brasil (Ceará, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais) e do maior município brasileiro, São Paulo, buscando identificar em seus documentos legais o modo como entendem, apresentam e ofertam esse serviço de apoio à inclusão em seus respectivos sistemas de ensino. Veja o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Serviço de apoio à inclusão em alguns estados brasileiros e no município de São Paulo

Local	Legislação	Ano	Termo	Função	Formação
Estado do Rio de Janeiro	Deliberação CEE nº 355 Estabelece normas para regulamentar o AEE, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro	2016	Profissionais de apoio ou auxiliares	Exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, excluídas as atividades técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.	Não indica
Estado do Ceará	Resolução CEE nº 456 Fixa Normas para a Educação Especial e para o AEE dos alunos com deficiências, TGD, AH/SD no	2016	Profissional de apoio escolar	Desenvolvimento de atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência e atuação em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, excluídas as atividades	Não indica

	âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará			técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas	
Município de São Paulo	Decreto nº57.379 institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2016	Auxiliar de Vida Escolar AVE	Oferece suporte intensivo aos educandos com deficiência e TGD que não tenham autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção	Nível médio
			Estagiário do Quadro Aprender Sem Limite	Apoia os professores no desenvolvimento do planejamento pedagógico e atividades pedagógicas de educandos considerados público-alvo da Educação Especial, mediante avaliação da necessidade do serviço	Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia
Estado de Santa Catarina	Resolução CEE nº 100 Estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Educação de Santa Catarina	2016	Profissional de Apoio Escolar	Apoio muito substancial aos alunos com deficiência ou TEA com baixa funcionalidade nas atividades de alimentação, higiene, cuidados clínicos e locomoção	Especializado em Educação Especial
			Segundo Professor de Turma	Serviço disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, TEA e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo, nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica, nos casos de deficiência física com sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática	Especializado em Educação Especial
Estado do Paraná	Deliberação CEE nº 2 Estabelece Normas para a Educação Especial no Estado do Paraná	2016	Profissional de apoio escolar	Apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção	Não indica
	Instrução Normativa SEED nº 001 – Critérios para a solicitação	2016	Professor de Apoio Educacional Especializado	Atua em caráter (intra) itinerante; Agente de mediação do aprendizado e escolarização;	Formação em cursos de licenciatura em

	de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com TEA			Amplia e possibilita situações de aprendizagem e autonomia sem retirar o estudante para atividades isoladas;	Educação Especial
Estado do Rio Grande do Sul	Lei nº 15.322 Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com TEA no Estado do RS	2019	Profissional de Apoio Escolar	Atua de forma articulada com os professores da sala de aula comum e da sala de Recursos Multifuncionais, no contexto escolar Estimula e facilita a socialização com os colegas Cuidados básicos em relação à alimentação, higiene e locomoção do estudante com TEA	Pessoa capacitada na interação e no manejo comportamental de alunos com TEA
Estado de Minas Gerais	Resolução SEE nº 4.256 Institui Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais	2020	Auxiliar de Serviços da Educação Básica	Apoio aos estudantes que necessitam para desenvolver atividades da vida diária como locomoção, higiene pessoal e alimentação	Não indica
			Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)	Apoia o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou TEA matriculado na escola comum	Especialista em Educação Especial

Nota. Elaborado pela autora (2020).

A partir dos dados elencados no Quadro 4, podemos identificar os diferentes termos utilizados pelos sistemas de ensino, os diversos entendimentos quanto ao papel desempenhado e a necessidade de uma revisão legal sobre o trabalho do profissional/professor de apoio quanto à normalização de sua formação, visto que há diferentes práticas, organização e vieses deste trabalho nas realidades escolares.

Evidenciamos que os documentos em vigência são datados a partir do ano de 2016, após a publicação dos documentos federais que versam sobre a matéria. Podemos verificar que dos seis estados constantes do Quadro 4, a metade destes – Ceará (Resolução CEE nº 456, 2016), Rio de Janeiro (Deliberação CEE nº 355, 2016) e Rio Grande do Sul (Lei nº 15.322, 2019) – oferecem como serviço de apoio apenas o profissional de apoio escolar, sendo que este

último documento indica como formação “uma pessoa capacitada”, e os anteriormente citados não fazem referência a formação do profissional.

Diferentemente, os estados do Paraná, Santa Catarina e Minas Gerais apresentam em seus documentos normativos duas figuras para o serviço de apoio. Um que exerce a atribuição de alimentação, higiene e locomoção, no qual Minas Gerais (Resolução SEE nº 4.256, 2020) nomeia de Auxiliar de Serviços da Educação Básica não indicando a formação requisitada para o cargo, e os estados do Paraná (Instrução Normativa nº 01, 2016) e Santa Catarina (Resolução nº 100, 2016) dão o nome de profissional de apoio escolar, sendo que neste último estado o mesmo deve ser especializado em Educação Especial. Os outros serviços oferecidos por esses estados estão diretamente relacionados ao processo pedagógico. No Paraná recebe o nome de Professor de Apoio Educacional Especializado, em Minas Gerais é chamado de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) e em Santa Catarina denomina-se Segundo Professor de Turma. Todos estes professores devem ter Especialização em Educação Especial como requisito para o exercício da função.

De acordo com os estudos de Burchert (2018), no Paraná este professor especializado atua auxiliando o professor e a equipe pedagógica, para oportunizar o atendimento individual dos estudantes. Da mesma maneira, em Santa Catarina, se trata de um profissional da educação especial que trabalha junto ao professor regente, todavia, apenas para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno.

Martins (2014) explica que no município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina:

Para que uma classe receba um auxiliar de ensino de Educação Especial, é necessário que esteja matriculado um sujeito da Educação Especial que apresente dependência na locomoção e/ou na higiene e/ou na alimentação e/ou ter o risco de morte, o que acaba por delimitar em grande medida os casos a serem atendidos no município. (p. 233).

Em sua pesquisa realizada no Estado de Minas Gerais, Paiva (2018) faz menção ao professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistivas, definindo como uma atuação essencialmente no escopo pedagógico, porém isento de uma definição esclarecida das suas atribuições.

O Município de São Paulo (Decreto nº 57.379/2016) também apresenta dois cargos para os serviços de apoio à inclusão escolar, sendo o Auxiliar de Vida Escolar, relacionado à

alimentação, higiene e locomoção e exercido por uma pessoa com formação em nível médio, e o Estagiário do Quadro Aprender Sem Limite exercido por um estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia com funções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Para Burchet (2018) é preciso entender a existência de diferenças entre as nomenclaturas utilizadas e, ainda, que essa função é uma ação inclusiva, diferenciando-se da realizada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais.

Farnocchi (2013) explica que a variação na nomenclatura ocorre conforme os municípios a definem, sendo desde Professor de Apoio, Professor Assistente, Professor Apoiador, Professor Auxiliar e Assistente de Classe para funções similares.

O município de Londrina (PR) também apresenta documentos orientadores próprios sobre a atuação desta figura no espaço escolar. Logo em 2013, quando as demandas pela oferta dos serviços de apoio foram sendo identificadas, a Secretaria Municipal de Educação regulamentou a Instrução Normativa nº 2/2013 (2013) sobre as Normas e Procedimentos para o Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula do Ensino Fundamental. Naquele momento, o entendimento era de que se tratava de um profissional para “atuar no contexto escolar, nos estabelecimentos do Ensino Fundamental, para atendimento a alunos com deficiência neuropsicomotora acentuada, com graves comprometimentos na comunicação, locomoção e comprometimentos nas relações sociais” (Instrução Normativa nº 2/2013, p. 1).

Referido documento, no item que trata dos procedimentos para a solicitação do Professor de Apoio Permanente, solicitava a necessidade de indicação do órgão de lotação do profissional que iria exercer a função, o que nos faz compreender que, desde então, era uma função exercida por um professor que já pertencia ao Quadro Próprio do Magistério Municipal.

Este documento orientador da Rede Municipal de Ensino foi revogado em 2018 pela Instrução Normativa nº 01/2018 (2018) da Secretaria Municipal de Educação. A partir desta regulamentação, o termo utilizado foi alterado para Professor de Apoio à Inclusão da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (fase I) das unidades escolares municipais. Destacamos a utilização do termo professor de apoio à inclusão, visto que tal alteração de nomenclatura da função se deu para reforçar o papel inclusivo deste professor no contexto escolar. Ou seja, um professor que tem como função primordial auxiliar os aspectos

da inclusão da turma que foi designado atender, numa perspectiva colaborativa de atuação junto ao professor regente desta mesma turma. Esse profissional não tem como critério para o desempenho da função a necessidade de ter Especialização em Educação Especial e tem várias atribuições expostas no referido documento, grande parte delas relacionadas ao desenvolvimento da autonomia do estudante, do trabalho colaborativo com os professores da turma e da mediação pedagógica.

Tal Instrução Normativa é o documento vigente no município. Mantém a definição da função apresentada na Instrução anterior ampliando o campo da oferta deste serviço para além do Ensino Fundamental, incluindo, a partir de então, os estabelecimentos de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos na oferta deste apoio.

Comprovada a necessidade de atendimento e após o parecer favorável de profissional do setor responsável da Secretaria Municipal de Educação, terão direito à presença do Professor de Apoio à inclusão as turmas da Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino fundamental e fase I da Educação de Jovens e Adultos que tiverem matriculados:

Alunos que apresentam deficiências e/ou transtornos com prejuízo na mobilidade e atividade de vida diária (alimentação, higiene e locomoção) e para os que apresentam quadros de dificuldades acentuadas na expressão da linguagem oral, que necessitam para a sua interação o uso de comunicação alternativa ou suplementar (outras formas de sinalização e códigos utilizados como meio facilitador do processo ensino-aprendizagem), alterações qualitativas das interações sociais, repertórios de interesses e atividades restritos, movimento estereotipado e repetitivo, graves dificuldades na adaptação escolar e que prejudiquem sua participação nas atividades curriculares adaptadas que requeiram apoio intensos e contínuos. (Instrução Normativa nº 01/2018, p. 2).

Podemos observar que nesta rede de ensino municipal o público que pode ser atendido numa turma com a presença do professor de apoio à inclusão é relativamente mais amplo do que o definido pela legislação federal (Nota Técnica nº 24/2013) e estadual (Resolução nº 2/2016). A partir do exposto em relação ao público que tem o direito a um professor de apoio à inclusão na turma, é possível identificar que se trata de questões mais ligadas à deficiência (condição de funcionalidade e limitações nas atividades de vida diária) e aos transtornos. Todavia, além do diagnóstico, é critério a realização da avaliação em contexto pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, a fim de identificar a necessidade e efetivar a liberação da contratação do professor de apoio à inclusão. Portanto, há situações em que a autorização para

o professor de apoio à inclusão é concedida e há situações em que se verifica que o estudante, naquele momento, não necessita de auxílios mais intensos em função de sua condição de deficiência ou transtorno, apresentando uma condição leve de limitações.

Ademais, é possível perceber que neste município a função do profissional de apoio escolar é desempenhada pelo professor de apoio à inclusão, que tem como atribuições além das atividades de higiene, locomoção e alimentação, aquelas relacionadas ao processo pedagógico, veja:

I- Atuar de forma colaborativa para a execução de estratégias pedagógicas definidas pelo professor regente de classe regular e/ou pelos responsáveis por outras áreas ou atendimentos, que favoreçam o acesso do aluno ao currículo adaptado e sua interação no grupo;

II- Promover condições de acessibilidade pedagógicas e uso de tecnologias assistivas no contexto escolar, implementando, quando necessário, modificações mais significativas na organização da sala de aula, utilizando materiais e recursos pedagógicos preparados pelo professor regente e/ou professores responsáveis por outras áreas ou atendimentos;

III - Ser agente do processo de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, aluno/professor, aluno/comunidade escolar (Instrução Normativa nº 01/2018, p. 3).

Além das atribuições descritas, há outras sete atribuições que compõem um dos itens da referida Instrução. Todavia, conforme ressalta Prado (2016), ainda há muitas dúvidas dos professores regentes e de apoio quanto ao papel desempenhado por cada um no cotidiano do processo educacional inclusivo.

No que se refere à formação requerida, é a mesma que a exigida para qualquer professor do Quadro Próprio do Magistério Municipal, visto que são estes os que podem desempenhar a função de professor de apoio.

Nesta pesquisa documental foi possível vislumbrar as diversas nomenclaturas orientadas e adotadas pelos sistemas de ensino brasileiros nas esferas federal, estadual e municipal, e ainda, a ausência de algumas indicações mais específicas quanto à formação e atuação do serviço de apoio à inclusão, seja profissional ou seja professor.

PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

A Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro ainda se constitui como um desafio diário para todos. Partimos do entendimento de que para a inclusão ocorrer de modo eficaz é necessário um modelo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os estudantes e que seja especificamente estruturado em função dessas necessidades.

Pudemos evidenciar na legislação e nas práticas educacionais de alguns sistemas de ensino a inserção de uma nova figura que presta serviços de apoio no espaço escolar: o professor de apoio. Para tanto, tecemos um levantamento teórico, com pesquisas realizadas a respeito dessa temática e um panorama legal, com base num levantamento documental que amparam nossa investigação.

Ao mesmo tempo, por tratar-se de uma temática abrangente e divergente, delimitamos a pesquisa a partir de uma área emergente na inclusão escolar e que deve estar relacionada à função deste professor de apoio: o trabalho colaborativo sendo o mesmo com referência ao Modelo da Bidocência.

Ocorre que, ao invés do trabalho isolado e solitário comumente visto nas salas de aula, a proposta do Modelo da Bidocência encontrado na literatura da área (Capellini & Zerbato, 2019) tem como definição a sua execução a partir da presença de dois professores em sala, na qual podem vivenciar a divisão das responsabilidades, a partilha de ideias, materiais e informações, bem como as preocupações e as dificuldades encontradas. Ainda, pudemos identificar, no referencial teórico pesquisado (Imbernón, 2009; Rodrigues, 2014) alguns aspectos no qual a formação de professores contribui para a realização dessa perspectiva colaborativa em sala de aula.

Desse modo, o nosso foco de investigação se debruçou sobre a organização pedagógica estabelecida pelo professor regente e o professor de apoio à inclusão para responder a diversidade existente em sala de aula.

5 Problemática

Sabemos que um problema previamente formulado deve orientar a investigação e, com base em Coutinho (2011), entendemos que este será a rota que guiará o pesquisador na investigação, auxiliando para que este focalize a sua atenção no fenômeno em análise. O problema da pesquisa é determinante do caminho que vamos seguir na mesma. Portanto, este é de fundamental importância para demarcar as fronteiras, quer dizer, delimitar o estudo, sem perder a direção e a coerência. Para Thiollent (2011) o “problema ideal pode remeter à constatação de um fato real que não seja adequadamente explicado pelo conhecimento disponível” (p. 62).

De acordo com as afirmações de Tuckman (2002), a investigação constitui-se como uma constante tentativa de atribuir respostas às questões levantadas previamente. Um processo de investigação é um processo estruturado, na medida em que se rege pela presença sistêmica de regras, as quais devem ser respeitadas; é um processo redutível, uma vez que o investigador seleciona apenas determinados fenômenos e objetos, como forma de diminuir a extensão do seu estudo empírico.

Nesta pesquisa em particular, alguns aspectos que envolvem nosso interesse temático estavam relacionados a situações de classes comuns do ensino regular do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino em que havia a presença de estudantes com deficiência/transtorno, de diagnósticos diversos, e que, após uma avaliação em contexto e comprovada a necessidade, contava com a presença de dois professores: um era denominado professor regente e outro era denominado professor de apoio à inclusão.

Deste contexto surgiram as perguntas que contribuíram para a busca das respostas, para melhor entender o objeto da pesquisa. Em outras palavras, podemos afirmar que a pergunta de onde se vai partir têm de ser respondida, de modo a trazer contribuições e novos conhecimentos para os estudos relacionados a esta temática. Assim, a questão de partida para o nosso estudo foi: *como se organizam os professores regentes e professores de apoio à inclusão para atender a turma com estudantes com deficiência/transtorno?*

6 Justificativa

Constata-se que para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência/transtorno nas classes comuns do ensino regular, nos diferentes níveis de ensino, são necessárias várias condições para além do acesso. Para buscarmos possibilitar a permanência e a aprendizagem desses estudantes é preciso investir em serviços de apoio, formação de professores, recursos pedagógicos adaptados, entre outros.

Uma condição importante destacada por diversos pesquisadores, dentre eles Capellini (2004), Zanata (2004), Fontes (2009), Mendes (2006), Rabelo (2012) e Zerbato (2014), aponta que o favorecimento do processo de inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno acontece pelo trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e até mesmo entre os próprios estudantes. Em específico, destacamos a necessidade de se desenvolver o trabalho colaborativo, sobretudo entre o professor de apoio à inclusão e o professor regente, visto que são os profissionais mais diretamente envolvidos no referido processo. Corroboramos, com base nos autores citados, que o trabalho colaborativo se destaca como estratégia adequada para promover a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno, em função de permitir a troca de experiências entre professores e uma atuação em parceria em sala de aula, o que pode contribuir para a formação profissional e pessoal destes professores.

Deste modo, considerando a necessidade do rompimento da gramática da escola e buscando a efetivação de uma escola inclusiva, que atenda à necessidade de todos e de cada um de seus estudantes, entendemos também que a presença de mais um professor em sala de aula deve contribuir para uma prática que promova, sempre que possível, ações articuladas entre os demais estudantes refletindo a própria articulação entre os docentes. Justificamos esta investigação também no sentido de avançar com a produção do conhecimento na área da Educação Inclusiva, compreendendo como é a dinâmica da sala de aula em que há a presença destes dois professores e as razões para a organização definida e apresentada por eles. Mais especificamente, pretendeu-se identificar se haviam indícios da atuação colaborativa entre o professor regente de classe comum e o professor de apoio à inclusão, a qual tem poucas produções na literatura da área, o que nos reforça ainda mais a necessidade do presente estudo e a possibilidade do ineditismo desta pesquisa.

7 Objetivos

Os objetivos de uma investigação devem ser alinhados à problemática da mesma a fim de que justifiquem a importância da pesquisa (Baptista & Campos, 2018). Na mesma direção, Chizzotti (2001) explica que os objetivos determinam quais e que tipos de informações devem ser utilizadas. Ainda, ajudam o pesquisador a evitar colher informações desnecessárias ante os dados de que precisa.

Assim, delimitamos através de objetivos gerais e específicos, a busca de informações que nortearam nossa investigação. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa visou compreender, a partir das percepções dos professores regentes e de apoio à inclusão, o modo de organização pedagógica no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência/transtorno em turmas onde havia a presença desses dois professores.

Sabemos que a inclusão escolar requer dos profissionais da educação uma revisão do seu modo de entender a escola e de efetivar sua prática pedagógica. Os autores da literatura da área (Mendes, 2006; Capellini & Zerbato, 2019) têm apresentado de maneira incisiva a importância do trabalho colaborativo e do estabelecimento de uma relação pedagógica compartilhada. Entendemos ser relevante desvelar quais os aspectos atuaram na organização do trabalho pedagógico dos professores regente e de apoio à inclusão, e ainda, os fatores que contribuíam ou dificultavam a efetivação de uma relação colaborativa no espaço escolar.

De acordo com Baptista e Campos (2018), os objetivos específicos se referem a desmembramentos do objetivo geral e exploram suas particularidades. Assim, com essa pesquisa, tivemos como objetivos específicos os seguintes itens:

- Caracterizar as opiniões dos participantes sobre o processo de inclusão escolar;
- Identificar o conceito de colaboração /trabalho colaborativo dos participantes da pesquisa;
- Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica para o ensino em turmas com estudantes com deficiência/transtorno;
- Identificar, por meio das percepções dos participantes, sugestões para aprimorar o processo de inclusão;

- Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorreu a organização pedagógica entre eles no período da pandemia;
- Identificar possíveis práticas de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;
- Identificar, por meio das percepções dos participantes, as potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;
- Fazer o levantamento das necessidades de formação sobre trabalho colaborativo dos professores de apoio à inclusão e regentes de classe comum, no processo de inclusão escolar;
- Perceber em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola;
- Identificar como a gestão pedagógica (diretor escolar e coordenador pedagógico) da escola participante da pesquisa entende o trabalho colaborativo e quais as orientações oferecem aos professores para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno.

PARTE III – PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa teve como suporte teórico os referenciais da Educação Inclusiva e os estudos relacionados ao trabalho colaborativo tendo como modelo o Coensino ou ensino colaborativo, defendidos por Mendes (2006; 2019) e Capellini e Zerbato (2019), no entanto utilizando o termo da bidocência. Justificamos a utilização deste termo, visto que se refere ao contexto da inclusão escolar na presença de dois professores em sala de aula concomitantemente, sem a exigência da formação em Educação Especial, pois conforme já apresentado no levantamento bibliográfico, as pesquisas existentes encontradas têm como um dos participantes o professor especialista em educação especial. Desse modo, a presente investigação apresenta efeitos de originalidade pela proposta de realizar uma pesquisa que buscou compreender a prática pedagógica de dois professores que atuavam juntos em sala de aula, durante todo o turno escolar, um denominado de professor de apoio à inclusão e outro de regente, sendo que nenhum deles tinham como critério de contratação a formação específica em Educação Especial ou Educação Inclusiva.

A partir do exposto por Coutinho (2011) a respeito da adequação da metodologia ao que se pretende pesquisar, ou seja, o objeto de estudo, consideramos que a pesquisa deve contribuir, de maneira sistemática, para o esclarecimento e compreensão dos fenômenos sociais. Para essa autora, as questões educativas e sociais procuram compreender as ações humanas nos contextos educativos, culturais e sociais.

A fim de realizar uma pesquisa e responder à questão proposta, é necessário que o pesquisador aplique procedimentos metodológicos que vislumbram a construção de um quadro teórico, as observações, a coleta de dados e a análise dos mesmos (Freixo, 2012).

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza uma coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa. Nesta seção descrevemos o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, os encaminhamentos metodológicos utilizados no que diz respeito à tipologia da pesquisa, desde os participantes, os procedimentos adotados na coleta dos dados e o tratamento destes.

Conforme Quivy e Campenhoudt (2008) é preciso primeiro “estudar o terreno para depois fazer a perfuração” (p. 15). Assim, entendemos que o pesquisador deve escolher o procedimento a seguir e pôr em prática um dispositivo para elucidar a realidade, ou seja, definir um método para o seu trabalho de investigar. Também evidenciamos, com base nos autores citados, que essa escolha exige o estabelecimento de um compromisso ético.

Informamos que, a princípio, a pesquisa foi pensada num viés de pesquisa-ação com base na proposta da Pesquisa Colaborativa (Ibiapina, 2008). Toda a fundamentação teórica metodológica estava em fase de finalização. Ocorre que, devido à situação da pandemia mundial ocasionada pela Covid-19, foi necessário realizar a mudança da metodologia, em virtude do fechamento das escolas e da impossibilidade da realização das etapas da pesquisa colaborativa que se propunha. Ainda, com a gravidade da pandemia, o prolongamento temporal do fechamento das escolas (2020 e primeiro semestre de 2021) e da oferta do ensino remoto, diante da impossibilidade da presença dos estudantes com deficiência/transtorno no espaço escolar, em virtude das comorbidades e dos riscos aos mesmos, o que impediu a realização das sessões de observação, a princípio pensadas e organizadas, a pesquisa precisou passar por nova alteração metodológica. Assim, com a aprovação do júri de defesa do Relatório de Investigação (em 11/11/2020) e do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 4.802.37 emitido em 24/06/2021 (Anexo 1), a presente pesquisa foi realizada com base em referencial teórico, pesquisa documental e entrevistas (individuais e coletivas) com os participantes. Desse modo, e considerando que cada pesquisa é uma experiência única que utiliza caminhos próprios, relacionados a critérios como a pergunta de partida, a formação do pesquisador e neste caso, em especial, as condições e meios que se dispunha para sua realização, optamos pela alteração metodológica a fim de alcançarmos as respostas investigadas.

8 Caracterização da pesquisa

Compreender a prática social e educativa é um desafio para o investigador, pois requer que inúmeras características sejam desveladas em cada fenômeno, ou seja, é necessário captar o dinamismo da realidade investigada. A investigação é uma comprovação com dados verdadeiros, pois se trata de um processo que objetiva comprovar alguma coisa. O fazer de um

pesquisador tem como base a realização de uma investigação científica. Portanto, a ação investigativa precisa de uma série de parâmetros bem definidos, planejados, escolhidos e realizados, a fim de que a investigação alcance, de fato, seu propósito: a construção do conhecimento. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008) a investigação nos ajuda a compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, e a perceber com maior nitidez como determinadas pessoas entendem um problema e os fundamentos das suas representações.

Com base na definição da problemática que o pesquisador deseja investigar ou que a realidade propõe que seja investigada, é possível optar por um ou outro modelo de investigação. Nesse sentido, “As ciências humanas são exercidas em resposta às necessidades concretas da sociedade” (Laville & Dione, 1999, p. 51).

Na mesma direção, Quivy e Campenhoudt (2008) alertam que para escolher a técnica de pesquisa é preciso ter uma ideia clara da natureza dos dados que se pretende recolher. Os autores explicam que um bom trabalho deve se caracterizar por uma procura sincera da verdade. “Não a verdade absoluta, estabelecida de uma vez por todas pelos dogmas, mas aquela que se repõe sempre em questão e se aprofunda incessantemente devido ao desejo de compreender com mais justeza a realidade em que vivemos” (p. 24).

Considerando o contexto acima delimitado da prática pedagógica de professores regentes e de apoio à inclusão de estudantes com deficiência/transtorno em turmas de escolas regulares, realizamos uma pesquisa empírica e coletamos os dados fornecidos pelos próprios professores, por meio de entrevistas que na sequência foram interpretadas. Quivy e Campenhoudt (2008) orientam que as informações úteis são obtidas junto àqueles que compõem o “conjunto social” (p. 159).

A nossa opção metodológica da Pesquisa Descritiva de abordagem Qualitativa deveu-se ao fato desta, conforme Lüdke e André (2013), basear-se em dados descritivos obtidos pelo pesquisador por meio do seu contato direto com os participantes e buscar compreender e apresentar a percepção destes. Este tipo de pesquisa se insere numa investigação em Ciências Sociais e Humanas na qual Triviños (2011) orienta que é necessário que o pesquisador tenha informações sobre o que pretende pesquisar, além de delimitação de técnicas e métodos para a orientação dos momentos de coleta e análise dos dados, da população e da amostra, com especial atenção aos objetivos da pesquisa. Ainda, para este autor, há objetividade e validade

conceitual específicas por meio das pesquisas qualitativas que trazem contribuições para o desenvolvimento do pensamento científico.

Minayo e Costa (2019) apontam a fase de campo como momento primordial da pesquisa para “compreender a realidade empírica objeto de estudo” (p. 9).

Assim, com o objetivo de melhor compreender as nuances de uma realidade com base nas “vozes” das pessoas daquele contexto e na análise documental, quer dizer, no que o próprio contexto nos revela, apresentamos a seguir o delineamento da presente pesquisa realizada.

9 *Lócus da Pesquisa*

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública e municipal localizada em Londrina, cidade do Norte do Paraná, Brasil. Londrina surgiu em 1929 e encontra-se localizada na região sul do Brasil, no norte do Estado do Paraná, distante 381 km da capital paranaense. Possui área territorial de 1.562,569 km. É a segunda cidade mais populosa do estado com aproximadamente 575 mil habitantes. Considerada um importante eixo que liga o sul ao sudeste do país e desta forma se constitui numa referência como centro urbano, econômico, industrial e cultural do norte do Paraná (Prefeitura de Londrina, 2021, para. 2).

Em relação à educação, a cidade é considerada um polo educacional em função da quantidade de instituições escolares, que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A Rede Municipal de Ensino de Londrina possuía no ano de 2021, 88 unidades escolares de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 75 unidades na zona urbana, 13 unidades escolares na zona rural, 33 Centros Municipais de Educação Infantil (com 5.558 atendimentos), 56 Centros de Educação Infantil filantrópicos (com 5.282 atendimentos), 125 Centros de Educação Infantil particulares. Dessa maneira, a Rede Municipal de Ensino atendia a aproximadamente 42.603 (quarenta e dois mil, seiscentos e três) estudantes desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, com oferta também da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Prefeitura de Londrina, 2021, para. 4).

Considerando que a presente investigação se propôs a estudar como ocorria a organização pedagógica estabelecida entre o professor regente de classe comum e o professor de apoio à inclusão em salas que tinham estudantes com deficiência/transtorno, entendemos ser

necessário apresentar alguns dados a respeito deste atendimento na referida Rede Municipal de Ensino. O setor responsável da Secretaria Municipal de Educação informou, por meio virtual, que no ano letivo de 2021 havia o total de 1.915 estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com os registros diagnósticos elencados no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Dados sobre os diagnósticos dos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Londrina

Estudantes com necessidades Educacionais Especiais 2021												
DI	DM	DF	DA	DV		TDAH	DPAC	TEA	TOD	DC	AH/SD	Total
				Baixa Visão	Cego							
308	35	90	34	50	02	582	126	545	61	39	43	1915

Nota. Dados fornecidos pela Gerência Educacional de Apoio Especializado (2021).

Legenda:

DI- Deficiência Intelectual (incluindo os diagnósticos de Síndrome de Down)

DM - Deficiência Múltipla

DF- Deficiência Física

DA- Deficiência Auditiva

DV- Deficiência Visual

TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

DPAC-Distúrbio do Processamento Auditivo Central

TEA- Transtorno do Espectro Autismo

TOD - Transtorno Opositor Desafiante

DC.- Distúrbio de Comportamento

AH/SD- Altas Habilidades/Superdotação

Portanto, no ano da realização da investigação, o município de Londrina, conforme apresentado, possuía em suas unidades escolares de Anos Iniciais do Ensino Fundamental a matrícula de estudantes com diferentes diagnósticos e necessidades.

10 Participantes da pesquisa

Como o foco desta tese foi a organização pedagógica dos professores regentes que tinham professor de apoio à inclusão em suas turmas, esta investigação foi realizada junto a três duplas de professoras regentes e professoras de apoio à inclusão, de uma escola selecionada pela Secretaria Municipal de Educação. Convidamos também a coordenadora pedagógica e a

diretora escolar desta unidade para participar da pesquisa com a finalidade de analisar as perspectivas destas categorias de profissionais, tendo em vista que, conforme a literatura da área nos orienta, a gestão escolar (coordenação pedagógica e direção escolar) tem papel relevante para a implementação das possibilidades de trabalho colaborativo no contexto escolar. Assim, pudemos contar com participantes professores (regente e de apoio), coordenação pedagógica e direção escolar para vislumbrarmos, a partir destas funções, como a organização pedagógica era orientada (pela gestão escolar participante) e efetivada (pelos professores participantes) na unidade escolar investigada.

Na rede municipal de ensino, *lócus* desta pesquisa, o professor que realizava a função de apoio em turmas que tinham estudantes com deficiência/transtorno matriculados, recebia o nome de “Professor de Apoio à Inclusão” (Instrução Normativa nº 01/2018, 2018) e não tinha como critério de contratação a formação em especialização em Educação Especial. Esclarecemos que eram professores graduados, concursados, mas que podiam ou não possuir a formação específica ou de especialista. Assim, nas classes comuns de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I do ensino regular das escolas deste município que possuíam estudantes com deficiência/transtorno, havia a presença de dois professores – o professor regente e o professor de apoio à inclusão –, segundo os critérios já informados. Informamos que os professores de apoio à inclusão não desenvolvem a função de atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais, visto que para esse trabalho, há nas unidades escolares da referida rede municipal de ensino, professores específicos para o desenvolvimento deste trabalho, os professores do atendimento educacional especializado. Segundo o Decreto do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011) o atendimento educacional especializado se configura como um atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento no turno inverso para complementar ou suplementar o atendimento oferecido aos referidos estudantes na classe comum. O trabalho do professor de apoio à inclusão, no entanto, se dá na classe comum e é regulamentado pela legislação do município que atribui a esse profissional a função de “ser agente do processo de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, aluno/professor e aluno/comunidade escolar”. (Instrução Normativa nº 01/2018, 2018).

Conforme dados fornecidos pelo setor responsável da Secretaria Municipal de Educação, a referida Rede Municipal de Ensino possuía, em agosto de 2021, após o retorno

gradual das aulas presenciais (de maneira escalonada e em rodízio dos estudantes) 385 professores de apoio à inclusão. Isso quer dizer que em 385 turmas de Ensino Fundamental I havia a presença de dois professores que atuam ao mesmo tempo: o professor regente e o professor de apoio à inclusão.

Deste modo, foram convidados a participar da pesquisa:

1. três professores regentes e três professores de apoio à inclusão que atuam em classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola que tinha estudantes com deficiência/transtorno, e que voluntariamente aceitaram participar da mesma, totalizando assim seis professores participantes. Estes participaram das entrevistas individuais e em duplas formadas pelo regente e o professor de apoio à inclusão.
2. o diretor e coordenador pedagógico da escola participante. Estes participaram das entrevistas individuais e em duplas formadas pela dupla gestora.

Com base no exposto, Baptista e Campos (2018) ainda esclarecem que mesmo em pesquisas com número reduzido de participantes, o resultado não é menos preciso do que se fosse investigar toda a população.

Considerando os participantes que são os sujeitos da pesquisa e os seus objetivos, entende-se a relevância da voluntariedade e da necessidade do atendimento às condições e critérios para a participação. Ressaltamos que as duplas na função de professor regente e professor de apoio à inclusão precisavam aceitar participar na pesquisa, tendo em vista os objetivos e a necessidade desta investigação de recolha de dados referentes ao trabalho colaborativo. Todas as professoras contactadas e convidadas, aceitaram participar da pesquisa.

Os critérios de inclusão para a seleção dos participantes professores foram:

- 1) ser professor pertencente à escola indicada pela Secretaria Municipal de Educação;
- 2) atuar em turmas com estudantes com deficiência/transtorno na função de professor regente ou professor de apoio à inclusão da escola indicada pela Secretaria Municipal de Educação;

- 3) aceitar voluntariamente participar da pesquisa, conhecer e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os critérios de inclusão para a seleção dos participantes diretor escolar/coordenador pedagógico foram:

- 1) ser diretor escolar/ coordenador pedagógico pertencente à escola indicada pela Secretaria Municipal de Educação;
- 2) atuar em escola com professor regente e de professor de apoio à inclusão participantes da pesquisa;
- 3) aceitar voluntariamente participar da pesquisa, conhecer e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A escola participante da pesquisa tinha a oferta de Educação Infantil (Pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). No ano letivo de 2021, a escola possuía em média, no mês de março¹, 889 alunos, distribuídos em 18 turmas no período matutino/manhã e 18 turmas no período vespertino/tarde. Essa escola foi escolhida em função de ter sido indicada pela Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município, no documento como instituição coparticipante junto ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) e por possuir um número considerável de estudantes com deficiência/transtorno e professores de apoio à inclusão.

Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015), em seu art. 2º, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em 2021, a instituição participante da presente investigação, apresentava 24 estudantes com deficiência/transtorno matriculados no Ensino Fundamental I da escola e eram considerados pela escola como alvo da Educação Inclusiva. Conforme os dados coletados, a

¹ Conforme dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar (2021, p. 10).

maioria dos diagnósticos da escola eram referentes à Transtornos Globais do Desenvolvimento, conforme define a legislação brasileira² já citada.

A instituição de ensino possuía 13 salas de aula contendo carteiras, cadeiras, armários, prateleira de aço, ventiladores, mesa e cadeira para o professor e um anexo com 4 salas de aula direcionadas para a Educação Infantil. Havia cinco banheiros, dos quais um era adaptado.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2021) havia materiais de apoio e suporte pedagógico disponibilizados aos professores, entre eles bolas, cones, bambolês, cordas, tabuleiros, carimbos, material dourado, blocos lógicos, alfabeto móvel, escalas de cuisenaire, ábacos, entre outros.

O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2021) informava o perfil da comunidade atendida, sendo que a maioria dos estudantes morava com seus pais, possuía em média dois irmãos e os pais tinham entre trinta e quarenta anos. Com relação ao grau de instrução dos familiares e comunidade, muitos pais possuíam Ensino Fundamental incompleto, um número considerado de pais possui Ensino Médio completo e alguns eram analfabetos. A composição familiar em geral era constituída por quatro pessoas e uma renda familiar em torno de um a dois salários-mínimos. Havia 303 famílias beneficiárias de programas sociais governamentais de auxílio à renda como o Programa Bolsa Família, o que representava um terço das famílias atendidas, sendo que as outras moravam em casa própria já quitada ou em pagamento.

Ainda de acordo com os dados do Projeto Político Pedagógico (2021), a unidade escolar contava com 58 funcionários sendo 40 professores regentes, 4 professores de Educação Física, 2 professores do AEE que atendem a Sala de Recursos Multifuncionais e 5 professores de apoio à inclusão.

As seis professoras participantes da pesquisa (na função de regente ou de apoio à inclusão) e a diretora escolar e a coordenadora pedagógica eram docentes da escola e foram identificadas, conforme as siglas a seguir, a fim de assegurar o sigilo dos seus dados.

² Resolução nº 4 de 02/10/2009 do CNE considera público-alvo da educação especial: II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Quadro 6 – Codificação das participantes da pesquisa

Identificação	Função exercida em 2021
D	Diretora
C	Coordenadora
PR1	Professora Regente 1
PA1	Professora de Apoio à inclusão 1
PR2	Professora Regente 2
PA2	Professora de Apoio à inclusão 2
PR3	Professora Regente 3
PA3	Professora de Apoio à inclusão 3

Nota. Elaborado pela autora (2021).

A fim de conhecer um pouco melhor as participantes da pesquisa, traçamos o perfil profissional com a formação acadêmica e tempo de experiência na área educacional, e apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 7 – Perfil profissional das participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Formação acadêmica	Experiência profissional (em anos)	Etapas de atuação	Tempo na função atual (em anos)
D	40	Educação Física	10 anos	Ensino Fundamental I	3 anos e 6 meses
C	54	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia	30 anos	Ensino Fundamental I	30 anos
PR1	50	Pedagogia, Mestrado em Educação	23 anos	Ensino Fundamental I e II, Coordenação pedagógica, Ensino Superior	7 anos
PA1	59	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e TGD	17 anos	Ensino Fundamental I e II, Educação Especial	2 anos
PR2	40	Letras, Pedagogia, Especialização em Literatura e Mestrado em Letras	15 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental	15 anos
PA2	36	Pedagogia	8 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	3 anos

PR3	56	Pedagogia e Especialização em Educação Especial	18 anos	Ensino Fundamental I	18 anos
PA3	28	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Educação Infantil	3 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	2 anos

Nota. Elaborado pela autora (2021).

Este quadro nos revela que todas as participantes da pesquisa eram do sexo feminino, de idade entre 28 e 59 anos e tempo de experiência no magistério que varia de 3 a 30 anos. Das professoras participantes, apenas a PA2 não possuía especialização, apesar de não ser critério para o desempenho da função de professor de apoio à inclusão; já a PA1 e a PA2 possuíam Especialização em Educação Especial. Foi possível verificar que todas as participantes estavam há mais de um ano no desempenho da função atual, ou seja, consideramos que apresentavam uma certa experiência para a partilha de suas impressões acerca do trabalho realizado nos momentos das entrevistas.

O Quadro 8 demonstrado a seguir apresenta os diagnósticos dos estudantes pertencentes às turmas das duplas de professores participantes da pesquisa, estudantes estes que apresentavam TEA, TDAH e TGD à época do período da coleta de dados da pesquisa:

Quadro 8 – Caracterização da turma das professoras entrevistadas quanto ao número de estudantes com deficiência/transtorno e diagnósticos dos alunos

Código das professoras	Ano/turma	Diagnóstico dos estudantes ³	Quantidade
PR1 e PA1	5°C	TEA	01
		TDAH	01
PR2 e PA2	2°C	TEA	02
PR3 e PA3	4°C	TGD	01

Nota. Elaborado pela autora (2021).

³ TEA - Transtorno do Espectro Autista; TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; TGD- Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quanto às turmas atendidas pelas professoras, essa amostra abrangeu o 2º ano, 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental I. Oportuno informar que o diagnóstico dos estudantes não se constituía como critério para a participação na pesquisa, o que ocorreu de maneira natural, pois o convite foi feito a todas as professoras do período da manhã da escola, e considerando o período de pandemia e os atendimentos dos estudantes de maneira escalonada que estavam acontecendo, esses professores decidiram voluntariamente participar. Cabe lembrar que temos uma legislação brasileira específica para estudantes com TEA (Lei nº 12.764, 2012) que lhes garante um acompanhante especializado, caso se identifique a necessidade no contexto escolar. Na rede municipal, *locus* desta pesquisa, a Instrução Normativa nº 01/2018 (2018) assegura o professor de apoio à inclusão após identificada a necessidade aos estudantes matriculados na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos que apresentam deficiências e/ou transtornos.

Em relação ao número de estudantes com transtornos por turma, foi possível perceber que em duas das três turmas de duplas de professoras participantes da pesquisa havia a presença de mais de um estudante com diagnóstico. Apesar da inexistência de uma norma específica na esfera federal sobre a quantidade máxima de estudantes com deficiência/transtorno na mesma turma do ensino regular, essa possibilidade é prevista, de modo local, por meio da Deliberação nº 05/2016 do Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL), órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino, que determina:

Art. 13 – Para atendimento aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, nas salas comuns, mediante necessidade constatada por avaliação psicoeducacional no contexto escolar, as mantenedoras deverão observar:

I- mais um professor para cada turma, até o limite máximo de seu ensalamento, que tenha matriculado a partir de um educando com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, podendo chegar a no máximo dois, considerando os casos que exijam apoios intensos e contínuos;

...

§ 2º: Na coexistência de mais de uma sala com oferta de mesmo nível/ano deverá ocorrer distribuição equitativa dos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, cumprindo o princípio da inclusão. (Deliberação nº 05/2016, 2016).

Portanto, a presença desses dois estudantes com transtorno em duas das turmas pesquisadas era algo permitido pela legislação local, salvaguardadas algumas orientações

quanto à distribuição equitativa nas outras turmas, o que foi possível vislumbrar a partir dos diagnósticos existentes na unidade escolar participante, já mencionado anteriormente.

10.1 Procedimentos éticos

Em consideração aos aspectos éticos das pesquisas com seres humanos, foram realizados todos os procedimentos necessários para o atendimento da Resolução MS 510/2016⁴ do Conselho Nacional de Saúde. Houve tramitação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, o qual obteve aprovação, conforme Parecer nº 4.802.375 (vide Anexo 1).

A Secretaria Municipal de Educação de Londrina, autorizou a realização da pesquisa. Os professores convidados e que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa tiveram ciência dos objetivos e dos procedimentos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Vide Apêndice 1). A pesquisadora fez a apresentação do referido termo no início da fase de coleta de dados, as professoras participantes assinaram concordando participar e a cada uma delas foi entregue uma cópia do referido termo, bem como lhes foi informado que em qualquer momento poderiam deixar de participar da pesquisa. Foi assegurada a garantia do sigilo e anonimato de sua participação no estudo.

11 Técnicas e instrumentos utilizados na coleta e análise de dados

Partindo dos objetivos desta pesquisa já apresentados, para a coleta de dados utilizamos como instrumentos a análise documental e as entrevistas com roteiro semiestruturado.

A pesquisa foi realizada por meio das seguintes técnicas de pesquisa:

1. Análise documental do Projeto Político Pedagógico e dos documentos orientadores do trabalho pedagógico das professoras participantes da escola participante da investigação para busca de elementos de orientação ou práticas de colaboração;

⁴ Documento disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

2. Entrevista semiestruturada com roteiro de questões abertas (Apêndices 2, 3 e 4) para levantamento, junto às participantes da equipe gestora, das concepções sobre Educação Inclusiva, trabalho colaborativo no ambiente escolar e no ensino remoto (em função da pandemia), organização para a efetivação de práticas colaborativas e dificuldades para a mesma, além de aspectos referentes aos cursos de formação continuada. Houve a autorização das participantes quanto à gravação em áudio das entrevistas por meio de aplicativo de gravação em celular e tablet:
3. Entrevista semiestruturada com roteiro de questões abertas (Apêndices 5, 6 e 7), no qual houve o levantamento junto às participantes professoras, das concepções sobre Educação Inclusiva, trabalho colaborativo, relato de experiências sobre como organizam o trabalho em sala de aula e no ensino remoto, exemplos sobre o que fazem em sala de aula ou nas práticas de ensino remoto, dificuldades e demandas sobre a colaboração, participação em cursos de formação continuada e evidências ou não de apoio ao trabalho colaborativo. Com base em Minayo e Costa (2019) e Manzini (2003) esse modelo de entrevista com questões abertas permitiu a investigadora um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e ainda possibilita uma reflexão espontânea da participante. Houve a autorização das participantes quanto à gravação em áudio das entrevistas por meio de aplicativo de gravação em celular e tablet.

A respeito das técnicas anteriormente mencionadas, a seguir apresentamos maior detalhamento.

11.1 Análise Documental

Os documentos elaborados pela instituição escolar se configuraram em fonte de constituição de dados para a investigação. Kripka et al. (2015) informam que “o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta” (p. 57). Assim, para esses autores, é função do investigador encontrar, selecionar e analisar os documentos que podem contribuir com seus estudos sobre determinado fenômeno.

A literatura da área da pesquisa documental apresenta uma classificação a respeito dos documentos, e para Gil (2008, p. 150), os “registros institucionais escritos são aqueles fornecidos por instituições governamentais e não governamentais”.

Kripka et al. (2015) reforçam que a escolha dos documentos pelo investigador precisa considerar o contexto, a utilização e a função destes. Pode ajudar na delimitação do universo que será investigado. “É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido” (p. 61).

A partir do exposto e considerando os documentos produzidos pela escola como o Projeto Político Pedagógico e as orientações oficiais fornecidas aos professores para a efetivação da prática pedagógica, entendemos ser relevante um estudo e análise documental a fim de identificar se haviam aspectos, em um recorte, sobre a oferta da educação inclusiva relacionados à colaboração no espaço escolar.

11.2 Entrevistas

O objetivo desta pesquisa foi a descrição, explicação, análise e interpretação do fenômeno proposto. Portanto, primeiro se fez o registro dos fatos para que, em seguida, pudessem ser feitas a análise, classificação e interpretação desses registros, sem a interferência do pesquisador. “Os dados são informados diretamente pelas próprias pessoas, que respondem às solicitações do pesquisador” (Baptista & Campos, 2018, p. 106). Estes autores apresentam as entrevistas como uma das principais técnicas de coleta de dados da pesquisa descritiva.

Para Minayo e Costa (2019) a entrevista se configura como uma forma privilegiada de interlocução na pesquisa social. Eles explicam que: “A fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças” (p. 13).

Com base em Manzini (2004) e Triviños (1987) definimos a entrevista semiestruturada por aquela que tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, favorecendo a explicação e compreensão de um processo.

Para Manzini (2004), a entrevista é indicada para buscar a opinião, concepções e expectativas ou para complementar informações que não puderam ser observadas pelo pesquisador ou ainda a história de vida dos participantes. Ele ressalta que por meio da entrevista

é possível estudar apenas os relatos, quer dizer, o que os sujeitos pensam sobre os fatos e não os fatos propriamente ditos.

Desse modo, Manzini (2004) orienta que a entrevista semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual elaboramos um “roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (p. 2).

Triviños (1987) e Manzini (2004) reforçam a importância do planejamento da coleta de informações por meio de um roteiro de perguntas que tenham por base os objetivos que se pretende alcançar no processo de investigação.

Seguindo essa direção, em seus estudos sobre a utilização das entrevistas para coleta de informações em pesquisas desenvolvidas na área de Educação Especial, Manzini (2004) alerta para algumas considerações e cuidados na elaboração dos roteiros de entrevistas quanto “à linguagem, quanto à forma das perguntas e quanto à sequência de perguntas nos roteiros” (p. 3).

Podemos afirmar, portanto, que a literatura aponta a necessidade do planejamento e da avaliação do roteiro de entrevista por juízes, para evitar erros e possíveis dificuldades que possam vir a ocorrer. Desse modo, a composição dos roteiros de entrevista dessa pesquisa e suas perguntas passaram por apreciação externa, ou seja, por meio da validação de conteúdo por juízes que verificaram o emprego do vocabulário e a precisão dos enunciados para atestar a compreensão, conforme explicam Manzini (2003) e Baptista e Campos (2018). Além disso, Manzini (2003) orienta que os juízes devem ser pessoas com experiência na utilização de entrevistas nos procedimentos de investigação e, se possível, que tenham alguma afinidade com o tema que está sendo pesquisado.

Em nossa pesquisa, para alinhar o roteiro das entrevistas aos objetivos da mesma, esta validação por juízes foi realizada por pesquisadores da área da educação inclusiva, mestres, doutorandos e doutores, num total de 12 membros que compõem o Grupo de Pesquisa Educação para Inclusão, vinculado à Universidade Estadual de Londrina e coordenado pela pesquisadora Célia Regina Vitaliano (docente sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - PR, Brasil) e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atendendo as recomendações de Manzini (2003) foi enviado, juntamente com o roteiro da entrevista, uma descrição da pesquisa contendo o seu problema, os objetivos e os participantes (vide Apêndices 2, 3, 4, 5, 6 e 7). Esta etapa, em

função da pandemia, ocorreu por meio de reunião on-line, em que os juízes ao analisarem os roteiros de entrevista, sugeriram a adequação em relação às perguntas que deveriam ser realizadas para as participantes de modo individual, e as perguntas que deveriam ser realizadas de modo coletivo, nas entrevistas em duplas. Pôde-se perceber a preocupação dos juízes quanto à importância das participantes se sentirem à vontade para responder as perguntas, e que em algumas seria melhor estar sozinha do que com a dupla, para uma maior abertura e participação. Essas sugestões foram compreendidas e atendidas pela pesquisadora.

Ainda informamos que o momento da entrevista traz uma possibilidade de interação, tratando-se de um processo de “interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que supostamente possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta” (Manzini, 2004, p. 9). Há informações de natureza verbal e não verbal, isto é, na entrevista também é possível identificar dados por meio da observação das reações do entrevistado (tom de voz, pausa no diálogo, expressões faciais, desvio de olhar, mensagens corporais) e ainda aqueles eventos do ambiente, como entrada de alguém na sala ou alguém passar pela janela de vidro e acenar (Manzini, 2004, p. 3). Por isso, há uma relação de respeito e planejamento que precisam ser tratadas.

Assim, fica evidente que os cuidados devem ser tomados antes do momento da entrevista, para que este instrumento de coleta seja utilizado de forma adequada, ética e coerente. Informamos que os roteiros semiestruturados das entrevistas, além da referida validação, passaram por uma aplicação de “estudo-piloto” (Manzini, 2003) com um diretor escolar, um coordenador pedagógico e professores nas funções de regência e de apoio à inclusão de uma escola pertencente à mesma rede municipal de ensino no ano de 2021.

Baptista e Campos (2018) esclarecem:

Trata-se de uma miniatura do que será feito na pesquisa, a fim de testar a adequação do instrumento elaborado. Aplicam-se os instrumentos de pesquisa a alguns sujeitos da amostra para verificar se os itens e a maneira de responder a ele são bem compreendidos, o que permite também avaliar o entendimento das instruções da prova e calcular o tempo de aplicação. (p. 111).

Devido ao período da pandemia, este estudo piloto realizou-se em reuniões on-line (individuais e coletivas) por meio do aplicativo *Google Meet*. O estudo piloto contribuiu no

processo de elaboração das perguntas, observando a compreensão dos participantes alinhado aos objetivos propostos nesta pesquisa, adequando e avaliando todo o processo para providenciar as correções necessárias antes da efetivação da pesquisa em si. A participação das professoras convidadas foi muito boa, elas responderam com bastante atenção e entusiasmo, se interessaram pela temática e até solicitaram à pesquisadora que os resultados lhes fossem disponibilizados, ficando prontamente acordado.

Por conseguinte, e com base nas etapas vivenciadas e especificadas acima, os roteiros de entrevistas foram reorganizados como segue:

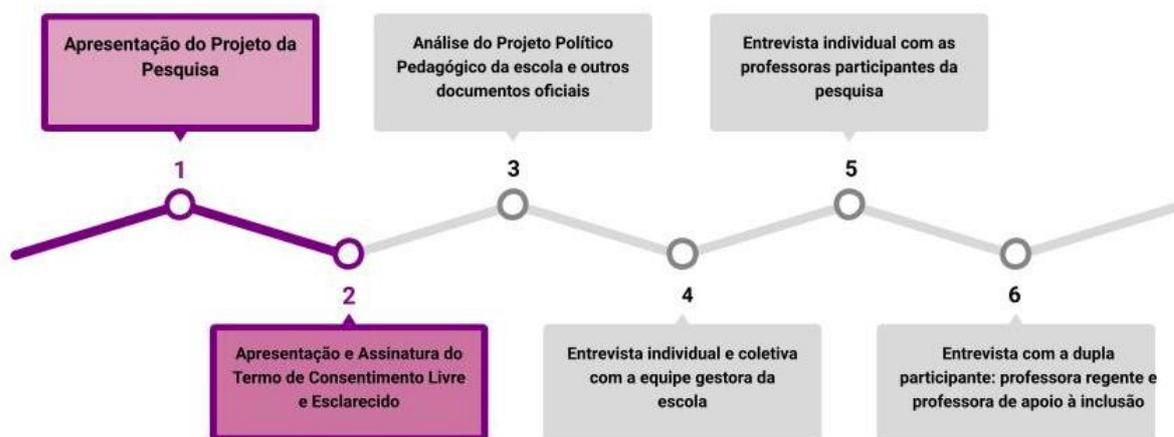
- Entrevista individual com diretor escolar (Apêndice 2);
- Entrevista individual com coordenador pedagógico (Apêndice 3);
- Entrevista coletiva da dupla da gestão escolar (Apêndice 4);
- Entrevista individual com professor regente (Apêndice 5)
- Entrevista individual com professor de apoio à inclusão (Apêndice 6);
- Entrevista coletiva da dupla professor regente e professor de apoio à inclusão (Apêndice 7).

12 Procedimentos adotados para a coleta de dados

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - UEL, a validação dos roteiros de entrevistas pelos juízes e a realização do estudo piloto, ocorreu a coleta de dados propriamente dita.

Nesta seção apresentamos os procedimentos adotados na coleta de dados, entre os meses de março a setembro (2021), realizada em seis etapas: 1. Apresentação do Projeto da pesquisa na Escola; 2. Apresentação e Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 3. Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola e outros documentos oficiais de orientação; 4. Entrevista individual e coletiva com a equipe gestora; 5. Entrevista individual com as professoras regente e de apoio à inclusão, participantes da pesquisa; e 6. Entrevista coletiva com as duplas participantes professoras regentes e professoras de apoio à inclusão, conforme Figura 5:

Figura 5 – Etapas realizadas para a coleta de dados da pesquisa



Nota. Elaborado pela autora (2021).

O contato com a escola indicada e que atendia aos critérios estabelecidos foi iniciado em março de 2021. Na ocasião, a pesquisadora entrou em contato, via telefone, com a direção da escola para saber do interesse em participar da pesquisa e da necessidade do documento de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação como instituição coparticipante para a tramitação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. Também foi feito o agendamento de uma data de visita na escola.

Ainda no mês de março, a pesquisadora foi pessoalmente até a escola, apresentou-se e também fez a apresentação do projeto de pesquisa para a direção escolar e coordenação pedagógica que demonstraram interesse no mesmo, apenas com algumas preocupações em relação ao momento da pandemia que evidenciava dados alarmantes de contaminação em todo o mundo e em especial no Brasil. Ficou definido que a pesquisa seria realizada somente após a aprovação no Comitê de Ética e que, quando isso ocorresse, a pesquisadora juntamente com a equipe da gestão escolar, poderiam avaliar a situação da pandemia e alinhar qual a melhor forma para a realização da coleta de dados junto aos participantes da pesquisa.

Após a apresentação e autorização da equipe gestora da escola participante da pesquisa, agendamos uma data específica, na qual foi possível a pesquisadora ir ao ambiente escolar (apesar de ainda estarmos em momento pandêmico), respeitando todos os protocolos sanitários de segurança, para realizar a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da escola e dos documentos orientadores quanto aos aspectos da inclusão escolar e colaboração. A análise

do Projeto Político Pedagógico da escola foi feita por meio de uma leitura analítica, com o objetivo de identificar se havia elementos que indicavam a organização de um trabalho colaborativo na escola, especialmente entre o professor de apoio à inclusão e o professor regente. Solicitamos à coordenação pedagógica os documentos orientadores e nos foi explicado que havia os publicados pela Secretaria Municipal de Educação, em especial, no período de pandemia e apenas um, datado de 2018, que se refere mais especificamente ao trabalho do professor de apoio à inclusão (Anexo 5). Assim, foram agendadas as datas para o mês de maio e foram necessárias aproximadamente 16 horas de visitas com essa finalidade. Geralmente, a unidade escolar estava em rodízio de professores, com poucos funcionários e respeitando o distanciamento e a quantidade permitida de trânsito de pessoas no local. A pesquisadora, esteve sempre em uma sala de aula, sozinha, com os documentos oferecidos, no qual foi realizando a leitura e anotações de campo para a análise dos dados dos documentos.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, no mês de junho/2021, e com o avanço do programa de vacinação contra a Covid-19, houve um novo contato com a equipe gestora da escola, foi agendada a visita presencial para conversa com a equipe gestora e professores da escola naquele momento (visto que havia várias licenças médicas e afastamentos) para a oficialização da realização da pesquisa com participantes e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As conversas com as professoras convidadas a participar ocorreu de modo presencial e individual, ou seja, foram seis reuniões de apresentação às professoras e duas voltadas à equipe gestora, com os cuidados sanitários e distanciamento social. Em cada um desses momentos foram apresentados os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informações quanto ao período de realização da pesquisa e esclarecimento das dúvidas sobre o modo como se daria a participação de cada participante.

Para finalizar essa fase inicial, todas professoras apresentaram interesse em contribuir de maneira voluntária com a pesquisa. Também demonstraram surpresa com a proposta de uma entrevista com a dupla de professoras, sendo que uma participante questionou: “Nós duas juntas? Por quê?” (PA2). No momento, a pesquisadora aproveitou para reforçar o objetivo da pesquisa sobre o trabalho colaborativo e explicou que a professora poderia ficar à vontade para participar ou não da pesquisa e que poderia sair a qualquer momento. Ela disse que gostaria de participar, mas havia estranhado a proposta, pois dificilmente elas teriam tempo para fazer isso

juntas. A pesquisadora orientou que seriam agendados horários pela equipe gestora da própria escola, para que esse momento coletivo pudesse ser realizado sem comprometer o funcionamento da rotina escolar. Deste modo, todas as participantes receberam, leram e assinaram o TCLE.

Em função do período de férias escolares em julho, a fase de entrevistas ocorreu entre os meses de agosto e setembro, todas de modo presencial, com os cuidados exigidos pelo período de pandemia que ainda vivenciávamos, numa sala de aula que estava desocupada (local reservado), respeitando os dias e horários marcados previamente com a equipe gestora e as professoras participantes. As entrevistas tiveram em torno de 12 a 43 minutos de duração, totalizando 8 horas de gravação. Em apenas uma das entrevistas a professora regente estava em hora atividade, fato que facilitava a disponibilidade para a conversa, visto que não estava em momento de aula com seus estudantes. Com relação às demais, sempre foi necessário um ajuste da equipe gestora de modo a prever uma professora para ficar em sala de aula com os estudantes para o momento da entrevista, seja com a professora regente, com a professora de apoio à inclusão ou com a dupla.

No início de cada entrevista a pesquisadora apresentou-se e agradeceu às participantes pela disponibilidade em participar e contribuir com a pesquisa. Também reforçou o exposto no TCLE, a necessidade do uso dos gravadores de voz para uma transcrição fidedigna das entrevistas e os rigores do sigilo e preservação da identidade das participantes. A gravação foi feita por meio do celular da pesquisadora e de um tablet com o aplicativo “Gravador de Voz Fácil”.

De acordo com Manzini (2004), é possível que o pesquisador faça novas perguntas sempre que considere que essas podem favorecer a compreensão do estudo. Para o autor, o investigador não deve ficar refém das perguntas elaboradas para o roteiro, já que esse é o momento de diálogo face a face entre ele e o participante. Informamos que durante a realização das entrevistas, novas perguntas foram feitas, visto que surgiram questões a partir das respostas das participantes que pareciam ser relevantes e importantes de serem acrescentadas naquele momento. Também houve situações em que algumas perguntas foram suprimidas visto que a participante já havia oferecido as informações necessárias em respostas anteriores.

O momento das entrevistas foi bastante enriquecedor, tanto nos aspectos de abertura e interação das professoras participantes quanto no aspecto das informações reveladas durante a

conversa. Houve choros (uma professora que viveu o luto neste período de pandemia), exposição de ansiedades e angústias, frustrações e ao mesmo tempo, risadas, sonhos, reflexões acerca do que estava sendo exposto. Com base em Manzini (2008), destacamos a observação das expressões faciais (mesmo com o uso das máscaras), os olhares ou o desvio do olhar, a entonação da voz e os movimentos corporais que constituíram elementos colaborativos para a análise.

Cada participante esteve em duas sessões de entrevista, sendo uma individual e uma coletiva (com a sua dupla de trabalho), com roteiros diferenciados de questões (conforme Apêndices 2, 3, 4, 5, 6, e 7). Dessa forma a diretora escolar participou de uma entrevista individual e outra coletiva com a sua parceira (coordenadora pedagógica), e cada professora regente e a de apoio à inclusão, além da entrevista individual, foram também convidadas a participar de uma entrevista coletiva com seu par (regente - apoio à inclusão).

Foram elaborados seis roteiros de entrevistas, com perguntas que pudessem permitir às participantes apresentarem como ocorria a sua atuação em relação aos estudantes com deficiência/transtorno no contexto de sala de aula que contava com a presença dos professores regente e de apoio a inclusão. A entrevista individual com cada participante foi realizada, a fim de atender aos objetivos de caracterizar as suas percepções individuais em relação ao processo de inclusão escolar, com destaque para as temáticas de concepções de inclusão, sobre o professor de apoio à inclusão nesse processo, sobre trabalho colaborativo e sobre a organização pedagógica.

Em busca de identificar como as participantes, juntas, pensavam a respeito do seu fazer pedagógico, de suas necessidades, de sua rotina escolar e do trabalho realizado com seu par, as entrevistas coletivas foram realizadas com as duplas constituindo-se também um espaço de interação e diálogo das mesmas.

Desse modo, foram realizadas 12 sessões de entrevistas no total, sendo oito entrevistas individuais (diretora escolar, coordenadora pedagógica, professora regente e professora de apoio à inclusão) e quatro sessões de entrevistas com as duplas da gestão e de professoras participantes da pesquisa, conforme identificadas no Quadro 6 e que seguiram os roteiros aprovados e propostos para essa pesquisa.

Enquanto no momento da realização da entrevista o pesquisador foca sua atenção na interação verbal e social, no momento da transcrição o pesquisador se coloca no papel de

“interpretador de dados” (Manzini, 2004, p. 2). Seu objetivo é fazer a transposição das informações orais em informações escritas. Neste momento, busca-se por meio do que foi falado perceber “o que foi ou não perguntado, o que foi ou não respondido e o que está inaudível ou incompreensível” (Manzini, 2004, p. 2).

As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora, momento que, de acordo com Manzini (2004), representa mais uma experiência para o pesquisador e uma “pré-análise do material” (p. 1). Segundo o autor, trata-se da terceira fase da entrevista, sendo a primeira a elaboração do roteiro de perguntas e a segunda referente à realização da entrevista propriamente dita. Em todas essas fases o ideal é buscar o objetivo da pesquisa.

Este mesmo autor orienta que as entrevistas devem ser transcritas logo após a sua realização; no entanto, não conseguimos realizar essa atividade de maneira integral, devido aos agendamentos das outras entrevistas e a necessidade de tempo para uma transcrição fidedigna, o que provocou pausas nos áudios e retorno das falas para conferência do texto final das entrevistas. Para estas foram adotadas as normas gramaticais e sinais de pontuação da Língua Portuguesa e ainda, para efetivar a distinção entre as falas das participantes e as citações dos autores, foi utilizada a fonte em itálico para as primeiras, a fim de destacá-las no contexto das análises dos resultados. As professoras foram identificadas conforme as siglas do Quadro 6 apresentado anteriormente. Para organização do material, as entrevistas foram identificadas e arquivadas em arquivo único, conforme ordem cronológica de sua realização (conforme apêndices 8 a 19).

12.1 Tratamento dos dados

Conforme explica Gil (2008), a análise dos dados deve ter como função auxiliar na organização destes, de maneira que contribua oferecendo respostas ao problema da investigação. Além disso, a interpretação destes dados pode oferecer um sentido mais amplo, fazendo referência a conhecimentos anteriores.

Para atendimento aos objetivos desta pesquisa, o tratamento dos dados foi realizado numa abordagem qualitativa, de um estudo complexo, de natureza social e por suas informações descritivas e explicativas de um contexto escolar específico.

Foi usada a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011) que se organiza em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Começou-se a pré-análise com uma leitura “flutuante” do conteúdo das entrevistas para verificar as possibilidades de análise e a sistematização das ideias. Seguiu-se a exploração do material em análise, fazendo o levantamento das unidades de registro (recortes de ideias ou enunciados), agregadas em unidades de contexto que, segundo Bardin (2011), correspondem à interpretação do pesquisador em relação ao sentido apresentado pelo entrevistado, contendo saberes deduzidos de natureza psicológica, sociológica, histórica e econômica.

Conforme a leitura e releituras, as unidades de registro foram sendo classificadas a partir dos próprios objetivos da pesquisa e de sua relação com as perguntas do roteiro das entrevistas. Cada unidade de registro foi sendo nomeada durante a leitura de todo o material, por exemplo: concepção de inclusão escolar, demandas de formação, comunicação, trabalho colaborativo, planejamento, recursos e materiais, pandemia, entre outras (vide Apêndices 20 a 34).

Foi usada idêntica metodologia para os documentos da pesquisa documental (Projeto Político Pedagógico e Instrução Normativa nº 01/2018 para Professor de Apoio à Inclusão).

Informamos que durante as entrevistas tivemos respostas com muitas informações e ampla possibilidade de análise e interpretação de algumas professoras participantes, assim como obtivemos respostas curtas e diretas, em que a participante demonstrava que não gostaria de aprofundar ou com algum receio em se expor.

Desse modo, após um árduo e longo trabalho de transcrição dos dados obtidos por meio dos documentos analisados e das entrevistas realizadas, houve a categorização destes, a fim de se perfazer a organização e relação com a temática aqui estudada para a busca de respostas e atendimento aos objetivos propostos na pesquisa. Foi necessário realizar um recorte, com regras e critérios para a análise. Conforme proposto por Bardin (2011), foi realizada a análise de conteúdo categorial, em que, após serem definidas, as categorias foram analisadas e revistas, fazendo-se as correções necessárias para a obtenção de uma análise final dos dados.

Sendo assim, após rigorosa leitura, exploração e análise, alinhada aos objetivos da pesquisa, organizamos as categorias de análise conforme quadro abaixo:

Quadro 9 – Síntese dos objetivos, procedimentos e categorização dos dados de cada fase da pesquisa

Fase	Objetivos	Procedimentos	Categorização dos dados	
1ª Fase	Identificar o conceito de educação inclusiva.	Análise Documental	Concepção de Educação Inclusiva nos documentos oficiais da escola	
	Identificar aspectos de trabalho colaborativo.		Organização do trabalho pedagógico para inclusão disposto no PPP da escola	
	Identificar orientações sobre a organização pedagógica na escola.		Projeto Político Pedagógico e Trabalho colaborativo na escola	
2ª Fase	Caracterizar as opiniões dos participantes sobre a inclusão escolar;	Entrevistas	Inclusão escolar	i) Concepção sobre Inclusão escolar ii) Concepção de Professor de Apoio à inclusão.
	Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica para o ensino em turmas com estudantes com deficiência/transtorno; Identificar possíveis práticas de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão e se há aspectos de bidocência entre os mesmos;		Organização da escola para a inclusão	i) A gramática da escola como obstáculo da prática inclusiva; ii) A rotina pedagógica dos professores participantes; iii) Os Procedimentos didáticos e inclusão; iv) A Educação Inclusiva e Ensino remoto: o atendimento aos estudantes em tempos de pandemia
	Caracterizar, por meio das falas dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica entre eles no período da pandemia;			

	<p>Identificar o conceito de colaboração /trabalho colaborativo dos participantes da pesquisa;</p> <p>Identificar como a gestão pedagógica (diretor escolar e coordenador pedagógico) da escola participante da pesquisa entende o trabalho colaborativo e quais as orientações oferecem aos professores para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno;</p> <p>Identificar, por meio das percepções dos participantes, as potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;</p>		<p>Indícios de Trabalho colaborativo</p>	<p>i) Concepção de trabalho colaborativo ii) Orientações recebidas para o trabalho dos professores iii) Comunicação entre os professores; iv) Aspectos pessoais facilitadores para o trabalho colaborativo; v) Aspectos dificultadores para o trabalho colaborativo; vi) Trabalho Colaborativo com a família do estudante com deficiência/transtorno vii) Trabalho colaborativo na/da Gestão escolar;</p>
	<p>Fazer o levantamento das necessidades de formação sobre trabalho colaborativo dos professores de apoio à inclusão e regentes de classe comum, no processo de inclusão escolar;</p> <p>Identificar em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola;</p>		<p>Formação de professores</p>	<p>i) Demandas de formação sobre inclusão ii) Formação para o exercício de práticas colaborativas</p>

Nota. Elaborado pela autora (2021).

Minayo e Costa (2019) alertam que a conclusão da análise qualitativa deve apresentar as informações concisas, coerentes e o mais fidedignas possível, além de explicitar as condições, as dificuldades de campo e outras variáveis que interferem na realidade. Os autores explicam ainda que os resultados de uma pesquisa qualitativa serão sempre uma “obra inacabada” (p. 29), podendo levantar novas leituras e indagações.

Também consideramos importante possibilitar uma forma de retornar os resultados obtidos pelo presente estudo aos participantes, de modo que foi solicitada à equipe gestora da unidade escolar participante, após a publicação da presente tese, uma reunião para a

Danielle Nunes Martins do Prado

O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar

apresentação dos resultados da investigação, bem como a disponibilização da pesquisadora para momentos de formação continuada sobre a temática para todos os profissionais da escola.

PARTE IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como fundamento os objetivos desta pesquisa, nesta quarta parte apresentamos os resultados obtidos por meio dos procedimentos adotados e dos dados encontrados, organizados de acordo com as fases da pesquisa e dispostos em categorias.

13 Análise Documental

Consideramos relevante conhecer, por meio de informações constantes nos documentos oficiais, alguns aspectos da unidade escolar participante da pesquisa, e para isso realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021) desta, que havia sido aprovado pela Secretaria Municipal de Educação no primeiro semestre de 2021.

De acordo com Oliveira (2020, p. 44):

O PPP é um documento que fundamenta os princípios seguidos pelas instituições de ensino e é atravessado por leis, normas, decretos e resoluções, além das significações do modo como foi construído. Por meio do PPP, busca-se instituir uma gestão democrática que possa garantir autonomia nas decisões, assim como garantir uma educação de qualidade tendo como base a igualdade e a inclusão. É necessário manter as discussões acerca do que está no documento refletindo na articulação desse conteúdo com o cotidiano escolar.

De fato, entendemos a importância deste documento que reflete as concepções da unidade escolar, sua organização e as intenções das práticas ali a serem efetivadas. Oliveira (2020) reforça que o PPP não deve se configurar em apenas mais uma burocracia enfrentada pela escola e daí a necessidade de sua construção de modo democrático e sobretudo o conhecimento por toda a comunidade escolar.

Quando pensamos numa escola inclusiva, a expectativa é que seus documentos anunciem e revelem os desejos e as opções dos profissionais ali envolvidos para oferecer respostas pedagógicas diante da diversidade de seus alunos. Porém, como bem destacam Thurler e Maulini (2012), não podemos ser inocentes, pensando que se trata de apenas uma decisão desses atores do universo escolar. É preciso compreender que há vários aspectos ali

mencionados, desde os mais abrangentes até os mais detalhados, oriundos de documentos e opções mais amplas, vindas de concepções e desejos externos ao ambiente escolar.

A partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e dos documentos oficiais orientadores do trabalho dos professores, procedimento este adotado na primeira fase da pesquisa, os dados coletados possibilitaram a organização de três categorias:

- Concepção de Educação Inclusiva nos documentos oficiais da escola;
- Organização do trabalho pedagógico para a inclusão disposto no PPP da escola;
- Projeto Político Pedagógico e trabalho colaborativo na escola.

13.1 Concepção de Educação Inclusiva nos documentos oficiais da escola

Identificamos que a unidade escolar apresentava no Projeto Político Pedagógico um item específico sobre a concepção de inclusão, nas páginas 82 a 85. Destacamos que o referido texto tem como base a legislação educacional brasileira, a saber: Constituição Federal (1988); Resolução do CNE nº 04 (2010) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015).

A definição de inclusão apresentada no PPP da escola revela um compromisso com a perspectiva da educação inclusiva, vejamos:

Com isso a educação inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos e todas as oportunidades, independentemente das especificidades de cada indivíduo e/ou grupo social. (PPP, 2021, p. 82).

Quanto à acessibilidade, o documento expressava sua preocupação ao atendimento dos documentos normativos do Conselho Municipal de Educação (CMEL) quanto à estrutura física para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Considerando a Deliberação 02/2016 do CMEL, artigo 66 que legisla sobre a acessibilidade, nossa escola não possui escadas, mesmo assim possui rampas de acesso na entrada e também no acesso aos outros pavimentos como salas de aula e

quadra e existem banheiro masculino e feminino para os deficientes. (PPP, 2021, p. 38).

De fato, a escola tinha construção térrea, o que favorecia a acessibilidade para estudantes com deficiência física ou restrições na mobilidade. Oportuno informar a respeito desse cuidado que as instituições precisam ter para que sua estrutura física não se constitua em barreiras à participação e aprendizagem, conforme estabelecido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015) já citado no referencial teórico apresentado neste texto.

Esses documentos nacionais informam os diferentes tipos de barreiras que precisam ser identificadas e eliminadas nos espaços escolares, visto que impedem a participação de todos. Com relação às barreiras arquitetônicas⁵, a legislação brasileira específica sobre acessibilidade⁶ e aponta todos os aspectos que são direitos do estudante que precisam ser revistos, adaptados ou construídos para a constituição de um espaço físico escolar que não seja limitador, mas que possibilite a pertença, permanência e participação de todos os estudantes.

13.2 Organização do trabalho pedagógico para inclusão disposto no PPP da escola

A escola, como instituição social que é, constitui-se também como uma organização. Para Thurler e Maulini (2012) há uma herança na organização que provém de uma história, advinda de seus “costumes, leis, muros e móveis do estabelecimento” (p. 11). Os autores ainda nos alertam que:

Para aprender é preciso trabalhar. E para trabalhar é preciso que o trabalho seja organizado. Disciplinas, cursos, ciclos, séries, programas, aulas, horários, lições: a escola recorta o espaço e o tempo: organiza o trabalho dos professores que, por sua vez, organizam o dos alunos. (Thurler & Maulini, 2012, p. 11).

A partir desta reflexão, podemos inferir que as diretrizes e orientações para a organização escolar expostas nos documentos escolares oficiais, sendo um deles o PPP, deve

⁵ Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados (Lei nº 13.146/2015, 2015, artigo 3º, inciso IV, alínea b).

⁶ Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (2000). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

nortear e conduzir o fazer pedagógico dos professores daquela comunidade escolar e, conseqüentemente, afetar diretamente o fazer dos alunos que ali estão.

De acordo com Costa et al. (2021), é importante que as instituições escolares se organizem pedagogicamente, amparando o “trabalho com as diferenças a partir da elaboração do projeto político pedagógico (PPP)” objetivando responder às necessidades referentes ao acolhimento dos estudantes por meio de práticas inclusivas.

Foi possível identificar na análise do PPP da escola participante alguns aspectos que se referiam à organização da escola para um atendimento inclusivo, dentre eles o Plano Individualizado, referências sobre os processos de avaliação, o Atendimento Educacional Especializado, a disponibilização do Professor de Apoio e os recursos e materiais adaptados. Conforme aduz Boaventura (2021), a escola deve vivenciar um “processo que reconhece, respeita e valoriza a complexidade e a especificidade das necessidades educacionais dos alunos que se encontram em situação de desvantagem associada à deficiência, resguardando, assim, seu direito de acesso” (p. 45).

Sobre a indicação da necessidade do Plano Individualizado: Estratégias de Acessibilidade Curricular, o texto informava que o objetivo do referido plano é “contemplar recursos organizativos e didático-pedagógicos que objetivam assegurar igualdade de condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, matriculados na rede municipal de educação de Londrina.” (Anexo 2).

Também estava citada no documento a importância de um processo de avaliação que utilize técnicas e instrumentos diversificados. “A avaliação dos alunos(as) com Deficiência referidos na Normativa⁷ supracitada como ‘alunos(as) da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva’ deverão ser flexibilizadas, adotando diferentes critérios, instrumentos, procedimentos e tempo, de forma a atender às suas especificidades” (PPP, 2021, p. 83). No item avaliação, não especificava quais seriam os diferentes critérios e instrumentos que poderiam ser utilizados, o que denota certa lacuna de esclarecimento nesse aspecto do trabalho pedagógico tão relevante que é o processo de avaliação. Alguns autores da área têm apresentado em seus estudos dados obtidos de pesquisas com professores que alertam para a importância de aprofundamento e cuidado com o processo de avaliação de estudantes com

⁷ Instrução Normativa nº 001/2020- GEEF/GEAE/SME sobre a avaliação do aproveitamento escolar. (Anexo 2).

deficiência/transtorno, pois quando não há uma orientação definida, o professor não consegue organizar sua prática avaliativa de maneira inclusiva. Nunes e Manzini (2020), apoiados em dados decorrentes da sua investigação, afirmam:

As concepções dos professores em relação à avaliação parecem terem sido constituídas a partir das vivências dos sistemas educacionais das participantes. Para elas, existem falhas nos sistemas educacionais: ora atribuem que a avaliação deve ser igual aos demais alunos do sistema, ora que deveriam ser diferentes. (p. 27).

Para estes autores, a avaliação tem sido um grande problema.

Havia sobretudo a referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais como um dos procedimentos mais adotados para os estudantes com deficiência/transtorno. De acordo com Teixeira e Copetti (2020, p. 9), “Sabe-se que o professor do AEE é o principal agente promotor da educação inclusiva na escola, porém, não é o único responsável por esse processo”. De tal modo, as questões relacionadas ao trabalho do professor especialista e responsável pelo AEE não devem se restringir ao atendimento exclusivo ao estudante com deficiência ou transtorno na Sala de Recursos Multifuncionais, no turno inverso ao atendimento da classe comum, mas sim junto a toda comunidade escolar.

Para Mendes et al. (2014), a organização da política educacional brasileira, ao propor o atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais no horário inverso ao do ensino comum e num espaço separado da sala de aula regular, ignora as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado como suporte articulado ao trabalho do regente da classe comum.

Na escola comum, os alunos público-alvo da Educação Especial têm cumprido uma jornada de cerca de 30 horas semanais numa sala de aula que nada lhes oferece a não ser a possibilidade de estar junto aos colegas, e devem ainda receber, em média, duas horas de atendimento educacional especializado que nunca consegue cumprir suas necessidades educacionais (Mendes et al., 2014, p. 17).

A divisão do trabalho tem potencializado a diferença ao invés das parcerias na escola e, sobretudo, delega a responsabilidade de ensinar os estudantes com diagnósticos de deficiência ou transtorno apenas aos professores de apoio e da Sala de Recursos Multifuncionais. Esse contexto reforça o trabalho isolado e paralelo da Educação Especial, um ranço histórico que trazemos na cultura escolar brasileira e que continua a obstaculizar as

possibilidades de colaboração e de efetivação de uma educação mais inclusiva em que todos são responsáveis pelos estudantes.

Contudo, o documento seguia considerando como público da Sala de Recursos Multifuncionais apenas aqueles estudantes com diagnósticos já definidos, pois a referência sempre estava pautada no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional e a disponibilização do Professor de Apoio aos estudantes com deficiência/transtorno como caminho para a oferta da educação inclusiva.

A respeito do Atendimento Educacional Especializado, o documento explicava que a unidade escolar segue a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008b) e sua oferta estava alinhada aos objetivos de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (PPP, 2021, p. 84). Dentre o público atendido pelo AEE da escola estavam:

Alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares; alunos com alguma deficiência (física; auditiva; visual; intelectual; autismo; paralisia cerebral); alunos com altas habilidades/superdotação; ou aqueles que apresentam algum transtorno (TDAH; disgrafia; dislexia; discalculia). (PPP, 2021, p. 84).

Para a matrícula e frequência ao AEE da escola, o PPP determinava a realização de uma avaliação pedagógica em contexto escolar pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais ou algum membro da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Também era necessário apresentar um laudo atestando a deficiência do estudante. Neste aspecto, em geral, as famílias apresentavam dificuldades em conseguir este documento, devido à dependência do sistema público de saúde que muitas vezes é moroso para agendamentos e consultas médicas com especialistas. Somado às dificuldades anteriormente apontadas e do tempo despendido devido à demanda de avaliação dos estudantes, esta situação poderia configurar-se como uma grande barreira de acesso ao serviço do AEE que, conforme o documento da própria escola, era identificado como uma das poucas possibilidades de atendimento diferenciado deste estudante.

Em relação ao Professor de Apoio à Inclusão, este profissional era citado ao fim do item sobre a inclusão na escola, conforme segue: “Também existe em nossos atendimentos, o

Professor de Apoio, que entre os períodos matutinos e vespertinos, somam-se dez professores, atendendo alunos com Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, deficiência física e TGD” (PPP, 2021, p. 85).

Todavia, a análise deste PPP nos conduz a compreender o que posteriormente identificamos nas falas e relatos dos professores entrevistados. Não havia uma orientação, definição, indicação de atuação para esse professor. Apenas essa referência de que era mais uma oferta de atendimento a alguns estudantes da unidade escolar.

Os pesquisadores da área (Prado, 2016; Paiva, 2018; Silva e Silva, 2019; Picolini, 2019; Boaventura, 2021) já nos alertaram, no referencial teórico anteriormente exposto neste texto, sobre a necessidade de informação do papel e das atribuições dessa função, que conforme o texto, naquele momento contava com dez professores destacados para a mesma. Portanto, a ausência de informações e orientações mais definidas sobre o trabalho deste professor de apoio à inclusão no PPP da escola eram refletidas na prática, visto a dificuldade de entendimento e esclarecimento a respeito de sua atuação.

Outro aspecto importante apresentado no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar referia-se aos materiais disponibilizados para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes, o que tinha relação a um cuidado para a oferta da Educação Inclusiva.

Considerando a necessidade de materiais específicos ao atendimento de qualidade à acessibilidade, nossa escola conta com material didático, didático/pedagógico e de expediente adquiridos com recursos de custeio, como: rádio, torre inteligente, torre de equilíbrio, torre de formas geométricas, sequência lógica, sorobã, quebra-cabeça gigante, baralho baixa visão, frações na vertical, caderno para escrita ampliada, bolas de futebol com guizo, fita métrica adaptada, bola de espuma com guizo, adaptador de ponta de lápis, hora em braile, caixa tátil madeira, pesque e brinque, jogo de xadrez e dama adaptado, tapete de estimulação visual colorido, dominó de textura, jogo da memória em braile, blocos lógicos gigante, batalha naval em braile, globo pedagógico interativo, jogo da velha grande, globo terrestre adaptado, entre outros jogos e recursos, computador e notebook e com custeio de capital, cadeira de rodas e mesa com cadeira adaptada para deficiente visual. (PPP, 2021, p. 38).

Considerando o número de estudantes com deficiência/transtorno matriculados na escola em 2021, a existência desses recursos nos revelou um entendimento da importância da disponibilização de materiais diversificados. Importante também que estejam disponíveis a

todos. No entanto, no documento analisado não especifica se havia uma organização da gestão para uso destes materiais e como os professores poderiam solicitar os mesmos.

Diante de tal cenário, entendemos que os documentos analisados apresentavam orientações, porém, não havia um item que especificava a organização que devia ser respeitada pela escola ou pelos professores ali presentes, para a realização do trabalho pedagógico, tampouco referências acerca do modo de utilização dos recursos humanos e materiais de modo a se constituírem a favor de uma inclusão efetiva.

13.3 Projeto Político Pedagógico e Trabalho colaborativo na escola

Sabemos que o trabalho colaborativo na escola vem se tornando um campo de estudos emergente e foi o tema principal da presente pesquisa. Conforme Almeida et al. (2016, p. 11) “esse conceito ganhou força nos anos de 1990, associado aos desafios enfrentados pelas escolas para lidar com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que se passavam no mundo e tinham reflexos na dinâmica escolar”.

As autoras Capellini e Zerbato (2019) indicam a importância da institucionalização dessa proposta nos documentos oficiais da educação, como garantia desse serviço aos estudantes com deficiência/transtorno e “não se caia no risco de acontecer apenas em momentos eventuais, ou pela boa vontade dos profissionais em trabalhar em conjunto” (p. 72).

Considerando o exposto e entendendo que o trabalho colaborativo se revela no cotidiano, na rotina, no modo de se organizar e efetivar uma atuação pedagógica, reforçamos que há aspectos importantes a serem oferecidos para sua realização. De acordo com Capellini e Zerbato (2019), para além dos ajustes necessários no interior da sala de aula, são indispensáveis aqueles externos ao espaço particular da sala, que envolvem especialmente a gestão escolar. Esta deve organizar os tempos e os espaços na escola como um todo, possibilitando momentos de planejamento coletivo e troca de experiências entre os professores.

Durante a leitura e análise do PPP (2021) foi possível identificar referências ao trabalho colaborativo em duas seções: Objetivos do estabelecimento de ensino (p. 29) e Concepção de Inclusão (p. 85).

No item que tratava dos objetivos do estabelecimento de ensino, atendendo a legislação educacional vigente, a unidade escolar apresentava um quadro com metas e estratégias. Dentre elas, constava a seguinte meta: inclusão e estratégia:

Que a parceria entre escola, Secretaria de Educação e as escolas especializadas que atendem os educandos de inclusão, seja discutida ao mínimo uma vez por mês, tornando mais seguro esse vínculo que ora torna-se tão distante diante das diversas patologias inclusivas que tem chegado a um grupo que muitas vezes desconhece como executar o trabalho sem se frustrar. (PPP, 2021, p. 30).

Foi possível perceber a intenção de se fortalecer uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e escolas especializadas, a qual podemos inferir como uma aposta da unidade escolar a importância de um trabalho colaborativo e melhor vínculo com estas instâncias externas à mesma, a fim de buscar subsídios e informações que contribuam com as dificuldades e frustrações vivenciadas.

Também identificamos uma indicação importante que fazia referência a uma das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, numa perspectiva mais colaborativa, a qual dispunha que o referido professor:

Também *orienta* [ênfase adicionada], juntamente com a equipe pedagógica, o professor da sala de aula regular a respeito dos encaminhamentos que devem ser dados em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, sendo eles adaptações curriculares, avaliativas e metodológicas que poderão ser desenvolvidas na sala de aula [ênfase adicionada]. As orientações se referem à metodologia, forma de avaliação e, caso necessário, adaptação curricular. (PPP, 2021, p. 85).

Aqui, vislumbramos uma referência aos pressupostos do ensino colaborativo que deveria ser realizado entre o professor do AEE e o professor regente. As autoras Capellini e Zerbato (2019) analisam que cada ambiente educacional terá suas próprias pistas de como implementar a colaboração e o ensino colaborativo para atender às demandas do seu contexto, o que importa é implementá-los e assim ir avaliando seus avanços e sua eficácia. Todavia, o documento não informava em quais momentos isso poderia ocorrer, se em reuniões coletivas, na hora da atividade do professor (período destinado ao planejamento, participação de cursos, elaboração de materiais e avaliação, correção de atividades, entre outros) e qual a periodicidade dessas orientações do professor do AEE ao professor regente.

O PPP analisado contemplava mais seções com elementos a respeito da organização e matriz curricular, gestão escolar e perfil da comunidade. Como já afirmado anteriormente, as orientações a respeito da figura do Professor de Apoio à inclusão presente no PPP da escola, eram muito limitadas. Não havia um detalhamento mais específico acerca dessa função, de suas atribuições, da relevância desse serviço de apoio ao processo de inclusão escolar, tampouco o PPP oferecia indicações sobre uma possível articulação entre os professores que estavam juntos na mesma sala de aula: o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão.

Assim, é possível afirmar que este documento, pensado e produzido pela escola e sua comunidade, não apresentava orientações sistematizadas sobre este trabalho articulado, e nem sobre as possibilidades de efetivação de práticas colaborativas entre estes docentes para aprimorar o processo de inclusão escolar, o que posteriormente pôde ser verificado nos relatos dos professores participantes.

A ausência de referência no documento sobre o trabalho colaborativo entre os professores da escola reflete as lacunas da própria legislação, que ainda não apresenta aprofundamento sobre essa temática e não oferece sustentação legal para essa prática. Ainda, temos os reflexos das questões do aumento de produção acadêmica sobre a temática, porém, ainda de maneira lenta e emergente.

A análise documental nos apresentou um panorama acerca de alguns aspectos considerados pela escola participante da pesquisa e que foram aqui elencados e discutidos. O próprio documento anunciava que “é resultado de uma experiência coletiva, na qual, construímos caminhos para colocar em prática nossos paradigmas educacionais em sintonia com a filosofia vigente, visando o bem-estar dos educandos, professores e todos envolvidos no processo educacional.” (PPP, 2021, p. 7). Dentre os documentos analisados, houve um destaque para o PPP visto que se tratava de documento exigido pelo artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, 1996), a qual regulamenta que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Portanto, por se tratar do único documento construído pelo coletivo da unidade escolar, que vive o mesmo contexto histórico, social e educacional, consideramos suas informações como relevantes para essa análise.

14 Análise dos dados das entrevistas realizadas

A temática central desta investigação foi compreender como os professores regentes e de apoio à inclusão se organizavam em suas práticas pedagógicas, buscando identificar aspectos do trabalho colaborativo, as facilidades e as dificuldades para a sua efetivação. Para tanto, as concepções a respeito de Educação Inclusiva, Professor de Apoio à Inclusão e o próprio termo Trabalho Colaborativo compõem a análise, complementada pelos relatos a respeito da organização da escola, da rotina pedagógica dos professores, dos procedimentos didáticos, das orientações recebidas, da comunicação entre os professores, dos aspectos facilitadores e dificultadores para o trabalho colaborativo e das demandas de formação. Durante as entrevistas, como já citado na seção a respeito dos procedimentos da coleta de dados, algumas temáticas surgiram, tais como a relação com a família e com o professor do Atendimento Educacional Especializado, além da pandemia do Covid-19.

Deste modo, nesta seção apresentamos a análise dos dados que foram categorizados conforme diagrama ilustrado na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Categorização dos dados em diagrama



Nota: elaborado pela autora (2021)

14.1 Inclusão escolar

Conforme a literatura da área, a Educação Inclusiva nasceu com a função de organizar a escola para melhorar os processos de aprendizagem ocorridos ali, alargando a ideia do acesso de todos efetivando a eliminação das barreiras e buscando as respostas adequadas à diversidade presente nas salas de aula do ensino regular. A presença dos estudantes com deficiência/transtorno deve ser considerada como uma oportunidade de aprimoramento de práticas pedagógicas, na medida que requer de toda a comunidade escolar uma revisão do seu fazer de modo que a presença, a participação, a aprendizagem e o sucesso sejam possibilitados a todos.

A partir do exposto na análise dos dados até aqui, que coloca em evidência como o modo de pensar, ou seja, a concepção do professor em relação a um diagnóstico e ao processo de inclusão escolar pode esbarrar no seu fazer pedagógico e em suas escolhas, condutas e posturas, tivemos no roteiro de perguntas feitas às participantes desta pesquisa uma questão que indagava: o que você pensa sobre inclusão escolar e sobre o professor de apoio à inclusão? As respostas foram analisadas e organizadas em duas categorias apresentadas a seguir: Concepção sobre inclusão escolar e Concepção sobre o professor de apoio.

14.1.1 Concepção sobre inclusão escolar

Compreender como os professores entendem a inclusão escolar foi um dos objetivos da pesquisa, considerando que é a concepção apresentada pelos indivíduos que justifica e legitima as formas de atendimento oferecido às pessoas com deficiência (Oliveira & Sigolo, 2009). Esperamos que o conhecimento sobre a concepção de inclusão escolar das participantes nos auxilie a entender melhor o fazer pedagógico realizado na escola pesquisada.

Iniciamos as análises sobre a compreensão do conceito de inclusão com o relato da coordenadora da escola que, de modo claro, está alinhada à perspectiva da Educação Inclusiva, considerando o atendimento a todos sem discriminações, veja-se:

Pra mim a inclusão é essencial. E ser inclusão mesmo tá, não ser aquele aluno que na sala de aula vai fazer tudo diferente do outro, porque daí eu segrego ele dentro daquele grupo. É inserir aquela criança em tudo o que está acontecendo dentro da sala, em todos os momentos e ele é o aluno, é o meu aluno, independente de um laudo que ele tem. Então, eu vejo dessa forma. (C).

Houve um relato que apresentava uma concepção de inclusão que destaca a valorização dos aspectos emocionais:

Muito bom, amo, sou apaixonada. Eu penso isso né. Penso assim: se a criança não aprende, não é porque ela não quer. Então eu busco sempre, toda a vida, desde o primeiro dia que eu entrei numa sala de aula, eu já fui pensando em primeiro lugar eu tento puxar para a autoestima se for o caso. Eu trabalho bastante, eu chamo de príncipe, princesa, eu trato assim. Gosto de passar a mão no ombrinho, na cabecinha, peço por cada um, pra abrir a inteligência. Deus dê sabedoria para a criança, pra mim, buscando sempre sabedoria, para alcançar, porque é muito sofrido né. Você está olhando para aquilo ali, é daquele jeito, mas você não consegue porque precisa da ambientação, do acolhimento, da parte emocional, trabalhar as emoções da criança, da autoestima. (PA1).

Essa fala fazia referência à concepção aliada à valorização da pessoa, resgate do seu valor, uma preocupação com a autoestima e as emoções do estudante, portanto, apresentava aspectos considerados pela teoria cognitiva como importantes no processo de aprendizagem: a motivação para aprender. Percebemos uma preocupação da professora com a valorização dos estudantes e as possibilidades de aprendizagem de cada um. Trata-se de um acolhimento que precisa ser entendido como uma postura de respeitar o sujeito como ele é, adaptando o espaço às suas necessidades.

Nesta direção, sobre a concepção de inclusão escolar, houve um relato que abordou as questões que valorizam o acolhimento e que esse processo ocorria de maneira diferente nas instituições públicas e privadas.

Vejo essa acolhida diferente porque chegou no público é: toma aqui que o filho é seu né. Você vai ter que acolher esse aluno, ele vai ter que aprender. Só o fato dele estar aqui, é muito bom, porque a gente via a negação né. Eu era de escola particular, e às vezes, o que acontece com esse aluno, ele é excluído do processo na escola particular. A escola particular quer o aluno bom. (PR1).

Necessário lembrar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, 1996) determina que o atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno seja realizado

nas escolas regulares com suporte da educação especial, que se configura como modalidade de ensino, devendo ser ofertada tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino.

Thurler e Maulini (2012) alertam que muitas vezes a dificuldade é que os próprios sistemas educacionais entendem a exclusão como a solução. Aí evidenciamos um grande retrocesso. As questões que perpassam o reconhecimento dos direitos, pareciam ser desconsideradas num sistema de ensino como o relatado anteriormente pela professora participante da pesquisa, que valorizava apenas os resultados apresentados pelos estudantes.

Nesta direção, reforçamos que a inclusão escolar se dá pela participação, pelo sentimento de pertença e pelas experiências de constituir-se parte daquele contexto. Corroboramos com Lima (2006, p. 63):

A inclusão, portanto, não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção.

Durante a entrevista, a coordenadora demonstrou uma abertura e acolhimento a todos os estudantes. Ela ainda mostrou um caderno onde tinha anotado todos os nomes de estudantes que indicou para o processo de avaliação após observação e suspeita de diagnóstico:

Eu tenho tudo anotado, é bastante, porque todos os dias esse número pode ser alterado. Temos 21 com laudo. Fora uma turma que pedimos para ser feita a avaliação agora (mostra uma lista de nomes de alunos) que geralmente quando a gente pede uma avaliação é porque a gente tentou, eu posso falar isso com toda a segurança da nossa escola. Os nossos professores tentam, tentam, tentam, e quando a gente vê que não vai, aí já está esgotado. (C).

A fala da coordenadora nos remeteu a duas análises importantes: a questão dos diagnósticos e das expectativas dos professores. Em relação ao termo laudo que apareceu em várias respostas das participantes da pesquisa quando questionadas acerca da inclusão escolar, tem-se que este ainda é uma unanimidade. A preocupação com a confirmação dos diagnósticos também foi apresentada nos relatos de outras professoras:

Você diz que tem laudo? Laudo mesmo tenho uma criança. Tenho outras que na verdade iam ser avaliadas antes da pandemia, mas aí parou tudo né. Tenho outro

que tem laudo, que me trouxe hoje porque começou a tomar medicação. Quem tem professor de apoio é um só. (PR3).

Essa confusão conceitual das professoras a respeito da Educação Inclusiva, fazendo uma relação restrita aos laudos, à necessidade da avaliação e, sobretudo, à oferta do professor de apoio, destoa do estabelecido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que entende a necessidade de uma escola que atenda a todos, independentemente de suas características, seus ritmos e estilos de aprendizagem. É preciso pensar em todos.

A preocupação com o laudo é tão grande que o professor muitas vezes quer diagnosticar! Essa não é a sua função! No entanto, ainda encontramos professoras com um discurso bastante relacionado a esse viés médico:

Acho que é transtorno, ele tem vários, o outro é TEA. Os outros ainda não tem diagnóstico. Eles não foram para avaliação, porque já passou... já passou o período, parece ter uma certa dislexia. Um aluno que já tinha ficado retido, com muitos erros ortográficos, fala pouco, e não fala na sala, eu começaria com ele com uma fono, até pra ver ali se não tem algo a mais. (PR1).

Relatos nesta direção, que destacam os diagnósticos e os tratamentos terapêuticos, fortalecem o preceito da intervenção médica e enfraquecem as propostas de abordagens pedagógicas para a intervenção junto a esses estudantes. Neste sentido, há uma valorização dos procedimentos advindos da área da saúde em relação à área educacional, ao invés de uma complementação destes dois serviços em prol de um amplo desenvolvimento do sujeito.

Para Boaventura (2021, p. 59):

Não é de responsabilidade ou legitimidade do professor regente, nem mesmo quando esse tem formação nas áreas médicas, como a neurologia, psiquiatria e psicologia, diagnosticar seus alunos. Ele deve apenas proferir relatórios indicando a percepção de uma possível necessidade de intervenção no processo educacional da criança.

O papel da escola, enquanto instituição educacional, deve estar além de apontar diagnósticos e dificuldades. Tirar o foco do diagnóstico para descobrir o que o estudante sabe, o que precisa saber e como ele aprende, devem ser tarefas diárias dos professores objetivando a organização e a promoção de métodos diferenciados, sempre considerando que cada estudante é único e há diferentes maneiras de aprender.

Primeiro: acolher a todos, independentemente de suas diferenças. Segundo: olhar as suas possibilidades e num viés educativo, buscar as respostas pedagógicas para atender às necessidades, possibilitando que todos os estudantes possam ir o mais longe que puderem.

Sobre as tentativas, a persistência que a escola precisava ter com base em expectativas positivas do processo de aprendizagem do estudante com deficiência/transtorno, como anteriormente citado pela coordenadora pedagógica, ao ser questionada sobre a inclusão, a professora PR1 relatou:

Eu sou bem dessas professoras, até brinco com as mães: elas chegam: ah meu filho tem laudo, eu falo tá, o que a gente vai fazer? Principalmente quando eu era professora do ensino fundamental. A gente vai ficar deitadinho em cima desse laudo, a gente não vai fazer nada com ele? Porque assim, o mínimo que ele tem que ter é alfabetização. Ele tem que estar muito bem alfabetizado, produzindo um texto, lendo um texto, interpretando um texto, fazendo os cálculos das quatro operações. É o mínimo que ele tem pra fazer, para ter a sua cidadania e sua independência. Aí eu falo pra mãe: você vai comigo ou a gente senta no laudo? Vai ficar fácil, porque estudar dá trabalho, construir conhecimento dá trabalho. Porque ele não vai ter nós duas o resto da vida, eu vou estar esse ano só, então a gente tem que fazer algo. E assim, vou pra cima sabe. (PR1).

Essa mesma professora fez um depoimento emocionado:

Toda vida tivemos né, a gente não pode esquecer isso. E não só crianças, mas vemos uma boa parcela dos adolescentes também né. E agora fiquei feliz que no último teste seletivo do município, eu fiquei feliz porque disse para a diretora: eles chegaram né. Porque tinha um cadeirante negro fazendo a prova de Educação Física. Tinha um candidato com braço amputado e uma moça com uma paralisia também. Eles chegaram gente!!! Lutamos tanto na educação básica por eles e agora estão aqui concorrendo no mercado de trabalho. Eu ganhei o dia!!!! Valeu a pena!!! Hoje estamos vendo os resultados porque eles estão avançando. (PR1).

Essas discussões sobre as expectativas são bem importantes para a concepção da inclusão, visto que se o professor tem expectativas positivas, busca fazer investimentos nesse processo, ao passo que, ao contrário, se não há expectativas, sua prática também reflete essa compreensão. As altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes se constituem como uma das características da escola eficaz (Rodrigues, 2000).

Para Pereira e Freitas (2020, p. 8), “O professor regente precisa acreditar na potencialidade de todos os seus alunos e criar métodos para que todos consigam aprender, independentemente de suas diferenças e especificidades”.

A Declaração de Incheon, datada de 2015, apresenta como tema “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, e destaca:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015, p. 7).

Esse cuidado com todos e cada um, faz do processo educacional inclusivo uma responsabilidade exigente nas ações, posturas, discursos e propostas no ambiente escolar. Castro (2021) chama a atenção: “Pensar em inclusão não é brincar de “faz de conta”, faz de conta que eu te respeito e você faz de conta que está sendo respeitado” (p. 280). É fazer a diferença nas ações, é rever os comportamentos e as atitudes.

Apesar da definição acima exposta e da insistência dos documentos internacionais reforçarem a importância da inclusão escolar para um projeto de sociedade humanizadora e democrática, ainda encontramos resistências no espaço escolar. Em geral, as professoras ao serem questionadas a respeito, com perguntas como: “o que você entende sobre a inclusão escolar?”, apresentaram as respostas a seguir dando maior destaque às dificuldades do processo do que ao conceito em si, demonstrando uma concepção, sobretudo, restrita do mesmo.

Olha ela é extremamente necessária, a gente vive em sociedade, né? Só que é isso! Ela é necessária, é uma conquista histórica, mas assim ela se tornou um peso para escola. Um peso por quê? Vamos pensar assim, se eu estiver com 30 alunos na minha sala. Tenho uma criança que está aqui, avançou muito na pandemia, fez tudo bonitinho, participou, fez até além, né? Eu tenho aquele mediano, que cumpriu a obrigação mínima e tenho aquele um que não fez nada. Eu tô falando da pandemia, mas também ocorre no dia a dia, no contexto normal. mas assim ... precisaria muito mais que isso, né? Mudar essas atitudes, mudar assim olha, porque normalmente no início do ano a gente fica de cabelo em pé, o número de crianças hoje com laudos, com necessidades da inclusão e eu falo assim: mas até quando a gente vai viver assim, cadê a inclusão dos professores? (risos) porque o professor também precisa ser incluído. O professor precisa aprender a lidar com eles, com esses alunos. (PR1).

Percebemos na fala dessa professora uma confusão de sentimentos marcada por uma angústia em relação à diversidade existente no grupo de estudantes, o que conduziu a compreender a inclusão como algo penoso, pesado.

A diretora da escola apresentou uma resposta que também fazia referência às dificuldades e aos aspectos necessários para a inclusão acontecer:

Eu penso da inclusão? É de que a gente sabe que há a diversidade, o indivíduo é único, que a gente precisa se adaptar mas é difícil fazer com todas as dificuldades que a gente passa: de estrutura, de material para se comprar para trabalhar com esse aluno, com professor profissional capacitado para atender esse aluno, eu acho que são essas as dificuldades da inclusão dentro da escola. (D).

O gestor, a partir das atribuições da sua função, tem uma visão organizacional. Ele deve estar atento ao papel da escola em atender não apenas as demandas da matrícula/acesso e sim, prever as condições e o suporte necessário para as necessidades originárias do cotidiano escolar e constituição de práticas de inclusão para a permanência e a participação. A sua concepção de inclusão escolar evidentemente perpassa esse olhar atento à organização da escola, mas, sobretudo, deve refletir numa visão positiva, visto que apesar das dificuldades sua fala e sua postura podem interferir no modo como conduz esse processo na instituição e como acolhe os estudantes com deficiência/transtorno e suas famílias.

A resposta de uma outra professora participante apresentava uma concepção que contraria a proposta da inclusão, ao indicar a escola especial como o espaço mais preparado para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno.

Acho difícil, porque não estamos preparados para atender, porque antes eles iam para a escola especial que tinha o profissional mais preparado para atender. A gente tenta fazer o que pode, nem sempre a gente tem o profissional, às vezes o professor de apoio falta, a escola procura por, mas nem sempre consegue. Eu acho complicado, bem complicado. (PR3).

Essa mesma professora regente nos apresentou uma resposta que chamou a atenção, visto que fez mais referência à segregação do que a inclusão:

(risos) ... falar a verdade: eu acho que a gente faz, mas não como seria numa escola especial sabe. (risos). Tem jogo, tem? Mas aqui não tem como ficar trabalhando com jogos, com um com outro, com algumas atividades diferentes. Então assim, geralmente é tudo no papel mesmo, aquelas coisas que já fazemos. O ideal eu acho

que seria ter alguém a mais na sala para trabalhar de uma maneira bem diferente, uma pessoa que possa tirar essa criança para fazer isso. Quando tem jogo mesmo, o certo era ir para o lado de fora da sala, por causa dos outros, para não distrair, porque na sala de aula (risos) é difícil. (PR3).

Para Picolini e Flores (2021), tal atitude é baseada na ideia de que esses alunos seriam melhor atendidos em ambientes separados. Essas autoras explicam que essa concepção está alinhada a uma ideia de “resistência e até de desconhecimento do potencial do aluno” (p. 8).

Boaventura (2021) evidencia o ranço histórico que nos acompanha em relação à exclusão do sujeito com deficiência/transtorno, exposto pela professora: “o estigma e a postura preconceituosa e negativa frente às pessoas com deficiência e a predominância da psicometria como paradigma de normalização, durante boa parte do século XX tonificaram o semblante que a incapacidade da criança justificava sua exclusão” (Boaventura, 2021, p. 35-36). Para o autor, há uma preocupação com o padrão de normalidade, quer dizer, uma compreensão do diferente como aquele que não atende às regras, o incapaz.

A coordenadora pedagógica em sua entrevista já havia acenado: “É um desafio diário. Quem aceita, aceita. Quem não aceita vai sempre colocar alguns empecilhos no trabalho. É um trabalho de formiguinha” (C).

Diante desse cenário, a respeito das concepções apresentadas pelas participantes da pesquisa, podemos destacar a urgência e a importância de uma concepção esclarecida sobre inclusão escolar, porque entendemos que a prática será constituída com base na compreensão do sujeito.

A partir do exposto acerca do entendimento das participantes sobre a inclusão escolar, algumas também expuseram situações vivenciadas, outras relataram após a indagação da pesquisadora. Todas as participantes já tiveram experiências em sua jornada profissional com algum dos diagnósticos de TEA, TDAH, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Deficiência Física. Considerando que o maior número de diagnósticos da escola participante era de Transtorno do Espectro Autista, todas as professoras fizeram referência à experiência com estudantes nessa condição. Algumas um pouco mais recentes, outras há muito tempo!

De qualquer modo, os relatos de vivências com estudantes com deficiência/transtorno vieram reforçar a exposição anterior sobre tais concepções. Quando a professora tem uma visão otimista e acolhedora do processo de inclusão, busca efetivar em suas práticas as respostas

necessárias ao atendimento à diversidade. Quando essa disponibilidade e compreensão estão mais fragilizadas, percebemos relatos de práticas com poucas possibilidades de sucesso.

Quando o professor apresenta uma postura em relação à inclusão escolar como um desafio, demonstra de certa forma a intenção de buscar o caminho para vencê-lo ao final da jornada, da aula, da proposta. Isso é positivo e até motivador, pois apesar das circunstâncias muitas vezes não favorecedoras, ele entende como algo que pode ser alcançado.

Vejamos esses relatos:

O TEA, específico um aluno que eu tive de segundo ano, ele me desafiou muito no sentido de eu tentar ensiná-lo e ele não aceitar um ensinamento, de não aceitar toque e gritar. Às vezes pegava uma bolsa e se enfiava dentro da bolsa. Para mim aquela criança foi a mais desafiadora, mas eu não desisti. (risos). (C).

Então, eu nunca tinha visto na minha vida tanta inclusão, tantos casos de inclusão como aqui. Na escola que eu estava tinha um aluno que era brilhante. Mas as pessoas achavam ele mal humorado; Um dia estava passando uma atividade. Eu coloquei nos parênteses e depois coloquei a atividade nas bolinhas. Ele ficou doido. Bravo, disse que eu não podia fazer daquele jeito, porque haviam regras. Eu fui aprendendo com ele como intervir... e cada dia era um dia. (PR2).

Castro (2021, p. 280) nos chama a atenção para essa situação:

O papel do professor é muito importante neste processo, pois precisa de dedicação e comprometimento com a educação, criar, recriar metodologias que proporcione ao aluno com necessidades educacionais especiais o desenvolvimento de suas potencialidades, que motive e desperte o interesse da criança, não é uma tarefa fácil, mas necessária quando se pensa na inclusão.

O olhar para a educação inclusiva como algo desafiador é aceitável, pois de fato se trata de uma vivência nova a cada dia e que depende de vários aspectos, entre eles as necessidades apresentadas pelo estudante naquele momento da intervenção pedagógica. Conforme aduzem Miranda e Del Pino (2018), mesmo que pareçam insuficientes para se efetivar a inclusão, esses discursos demonstram um olhar positivo, um desejo de ação, ainda que individual e podem auxiliar na construção de práticas numa direção mais inclusiva.

Assim, quanto mais o professor, apesar de todas as circunstâncias, tiver essa compreensão sobre as experiências vivenciadas, de que se trata de um processo desafiador, mas que tem suas conquistas, ele conseguirá vislumbrar mais possibilidades do que dificuldades em relação à inclusão escolar.

No geral, o discurso das professoras fazia referência a situações difíceis, a demandas ainda não alcançadas, o que pode significar muito nas relações ali desenvolvidas, nas posturas definidas e nas propostas elaboradas.

Lembremos que esses aspectos, geralmente os de cunho relacional, podem se constituir em barreiras à aprendizagem, como está estabelecido pela Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015), já citada nesta análise. Dentre as barreiras previstas no documento, chamamos a atenção para as barreiras atitudinais. Referida lei determina no art. 3º, inciso IV e alínea e: “e) barreiras atitudinais: *atitudes ou comportamentos* [ênfase adicionada] que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. A postura, as expressões, o modo de se dirigir ao estudante, a sua família, o tom de voz, enfim, todos esses aspectos podem se caracterizar como barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar. A barreira atitudinal gera barreira pedagógica e pode ser um entrave à efetivação de práticas mais inclusivas. A vigilância do professor e de toda a comunidade escolar deve ser constante buscando evitar atitudes de discriminação e marginalização. Boaventura (2021, p. 38) denuncia que, ao serem todos colocados juntos e iguados, era fácil negligenciar suas especificidades e os alunos acabavam por não evoluir – nem em termos de conhecimentos, nem de socialização.

As experiências negativas em relação à inclusão escolar foram um dado apresentado por duas das professoras regentes participantes da pesquisa, o que nos denota certa preocupação quanto a esse processo, pois a trajetória histórica pode influenciar nas escolhas e nas posturas das professoras.

Tem que entender que eles têm as especificidades, mas todo dia tá contrariando, toda hora, né? Às vezes a gente fica até um pouco cansado daquilo, todo dia, né? Então assim, é bem complicado porque você também tem que ficar sempre tirando alguma coisa de algum lugar para poder dar conta. A gente também se esgota... é complicado ... (PR2).

Aqui tem bastante... quase todas as salas. Às vezes até mais de um aluno, é difícil. Não vou falar que é fácil porque não é fácil. Às vezes você tem um, na minha sala tem um que tem laudo, mas tem outros que nem foram avaliados ainda. Difícil porque eles não são todos iguais. Um não consegue escrever muito, as atividades para ele têm que ser de marque X, ligar. Assim, coisa que não tenha que escrever muito porque não consegue ficar muito tempo. Então cada um é diferente. E se tiver muito numa sala aí você tem que dar conta dos outros, aí se tiver a professora de apoio, tem os outros todos e não consegue atender cada um no seu nível. Isso me angustia muito. Agora com o retorno presencial, nem sei o que fazer, tem muita

criança com muita dificuldade. Criança que não lê, não escreve, então é difícil, agora quando juntar vai piorar. Eles estavam separados e a gente fazia aquela atividade diferenciada para aquele grupo, agora junto ficou mais complicado (PR3).

A fala dessas professoras nos indicou aspectos da diversidade em sala de aula, que para os pesquisadores defensores da Educação Inclusiva (Díez, 2010; Matos & Mendes, 2014; Sanches, 2011; Rodrigues, 2014) devem ser consideradas como oportunidade e riqueza, e não como problema. Mas ao mesmo tempo, nos revelaram as suas ansiedades e a própria preocupação em realizar um bom trabalho e contribuir com os estudantes. Essas histórias um tanto “negativas” quanto ao processo inclusivo refletiram questões anteriores ao fazer pedagógico: questões das políticas educacionais, da formação inicial e continuada e até mesmo daquilo que ocorre para além da sala de aula, a própria organização do espaço escolar (aspectos que serão analisados e discorridos mais a frente neste texto).

Também foi possível perceber que, ao relatarem experiências de inclusão escolar em sua trajetória profissional, havia referências à figura de um outro professor, o professor de apoio à inclusão.

A subcategoria a seguir buscou identificar, a partir das falas das participantes, quais as concepções que possuíam acerca do professor de apoio à inclusão.

14.1.2 Conceção de Professor de Apoio à inclusão

Alguns autores têm nos indicado os serviços de apoio à inclusão como possibilidades para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes. Foi possível vislumbrar na seção que trata da legislação educacional, que um dos serviços mais indicados tem sido o profissional de apoio, sendo que, em virtude das lacunas na mesma, os sistemas de ensino têm definido desde a nomenclatura utilizada, critérios de formação até as atribuições desse profissional, a partir da sua realidade e de políticas educacionais locais.

Sabemos que se trata de uma função relativamente nova, que tem emergido nos contextos escolares e que há poucas pesquisas e discussões sobre suas características. Para Boaventura (2021, p. 50), “Esse debate é ainda tímido, enfraquecido e, muitas vezes, inviabilizado”.

Pereira e Freitas (2020) também afirmam que:

Apesar dos conhecimentos básicos sobre o que é uma inclusão escolar, existe um pressuposto de informações falsas e numerosas dificuldades de conhecimentos que deveriam ser acessados por todos os profissionais que necessitam intervir na educação de um determinado aluno. Uma das dificuldades é o reconhecimento do papel que cada profissional deve desempenhar. (p. 2).

Portanto, tornou-se necessário nesta investigação conhecer como as participantes compreendiam essa função, a fim de perceber, a partir destas concepções, os indícios de uma prática e as experiências vivenciadas em relação a esse professor. Assim, nesta subcategoria apresentamos os dados obtidos por meio da pergunta dos roteiros de entrevistas que faziam referência ao professor de apoio.

Algumas pesquisas têm nos alertado quanto a necessidade de esclarecimento sobre a função desse professor de apoio (Sanches, 2011; Picolini, 2019; Prado, 2016; Boaventura, 2021).

Todavia, qual é a função do professor regente? Para compreensão do papel de cada profissional nesta relação pedagógica, é preciso entender as suas atribuições. Boaventura (2021) apresenta uma definição de professor regente: planeja e ministra aulas, acompanha a turma de estudantes durante um ano letivo, coordena e executa o processo de ensino e aprendizagem, elabora e implementa os programas educacionais, produz o material didático, atende e orienta as famílias, mantêm a disciplina entre outras.

Em suas pesquisas, Boaventura (2021) nos informa que o termo professor de apoio surgiu no final da década de 70 na Itália, por meio de um documento oficial (a Circular Ministerial nº 199/1979), que determinava a presença de um professor especialista para atender às necessidades de cada estudante com deficiência. Para este autor, a Itália é pioneira não só em pensar nessa figura como possível chave para o processo inclusivo, como também por estabelecê-la legalmente, inclusive delimitando suas funções (Boaventura, 2021, p. 47).

A equipe gestora ao ser questionada sobre a função do professor de apoio apresentou respostas que reforçavam o exposto pelos autores citados.

Eu acho que falta um pouco de definição do que é o professor de apoio, do seu papel. O professor de apoio chega para a gente na escola, ele vai com aquela criança na sala, mas não está muito bem definido para ele. O que falta pra ele é esse conhecimento do que realmente é a função dele. Aí você pega aquele documento da Secretaria de Educação, você lê para ele, o que ele deve fazer ou não, mas na prática no dia a dia vai perdendo um pouco, falta uma coisa mais específica pra ele sim, de conhecimento. (D).

A coordenadora também apresentou em seu relato a preocupação com essa confusão conceitual a respeito do trabalho do professor de apoio, o que sabemos que possivelmente pode afetar a postura, a relação interpessoal e a prática em sala de aula.

Tem duas formas do professor regente receber: tem aquele professor que entende que ele vai apoiar não somente aquele aluno, por exemplo: esse aluno tem direito mas a professora vai me apoiar com os outros que também estão aqui. E também temos aqueles professores que entendem que aquele aluno é só daquele professor de apoio que chegou, e que ela não precisa nem mais preparar a aula. Isso é um nó pra gente, que a gente tem tentado resolver. (C).

Conforme afirma Boaventura (2021), encontramos realidades nas quais há um “posicionamento de desresponsabilização” (p. 46), dos profissionais da escola em relação ao estudante com deficiência/transtorno e que pode ocultar a manutenção da exclusão no espaço que deveria ser da inclusão. Para o autor:

Enquanto a responsabilidade por todo o processo inclusivo for entendida e praticada como competência exclusiva das professoras de apoio, a comunidade escolar não assumirá seu papel como coautora desse processo. Ela não se colocará em foco, não refletirá sobre suas práticas e discursos, não possibilitará uma mudança que seja impactante no interior das instituições escolares. (Boaventura, 2021, p. 46).

Com base no exposto por este autor, podemos entender a gravidade dessa concepção acerca do professor de apoio à inclusão. Sanches (2011) corrobora com o exposto, visto que evidenciou em sua investigação com professores de apoio educativo a dificuldade da cooperação entre os professores, pois o próprio professor regente entende que o estudante com deficiência/transtorno “tem um professor para ele” (Sanches, 2011, p. 321). Esse entendimento ao mesmo tempo que revela uma certa resistência do professor regente ao processo de inclusão, fortalece a integração e dificulta a superação de práticas segregadoras na direção de uma educação para todos.

A resposta de uma professora regente ao ser perguntada sobre como era a atuação do professor de apoio à inclusão reforçava o exposto pela coordenadora sobre essa desresponsabilização, e complementava sobre um atendimento mais individualizado em relação ao estudante com deficiência/transtorno, veja:

Como assim? Ela tem o A.! E tem outro aluno novo que já percebi que tem muita dificuldade. Eles ficam perto e ela vai orientando eles ali, ela me dá uma força. Olha

é difícil (silêncio)... se tiver alguém do lado ajudando, falando, com atividade diferente, tem os que fazem se tiver alguém do lado. Se não tiver alguém ali, é difícil. O professor de apoio fica ali né. (PR3).

Alguns autores (Picolini & Flores, 2021; Boaventura, 2021; Prado, 2016) têm apontado em suas pesquisas essa situação do trabalho do professor de apoio à inclusão direcionado apenas ao estudante com deficiência/transtorno e de modo isolado. Daí percebemos a necessidade da função, sobretudo, do esclarecimento desta, com mais orientações sobre suas atribuições e relevância num processo de inclusão, de participação, de interação com os pares e não de atendimento particular.

As outras professoras regentes participantes da pesquisa, ao serem questionadas sobre o que sabiam sobre a função do professor de apoio, apresentaram respostas mais relacionadas ao que esse professor estava fazendo com o estudante.

É tudo, é o auxílio pra você. Porque ele tá ali com a criança, ele consegue te ajudar em tudo, né? Porque você não tá, não é só o apoio que precisa de apoio. Muitas vezes as crianças que estão na sala, elas precisam mais de apoio do que a criança que tem necessidade. (PR1).

O humano né, que é o professor de apoio que fez uma diferença muito grande né, porque antes era muito difícil, você tinha que cuidar dele e de todo o contexto. (PR2).

Essa última professora regente demonstrou uma preocupação em manter o vínculo com o estudante com deficiência/transtorno, o que de certa forma revela um entendimento de que a professora de apoio à inclusão seria a referência exclusiva para o atendimento, e o professor regente estaria deslocado para os outros: “Só que assim, eu sempre passo para olhar, para ele ver que eu estou vendo. Tô participando, vou lá e faço um coração... senão perde o vínculo também né!” (PR2).

Todavia, é possível que o professor de apoio à inclusão deixe essa postura de atendimento individualizado e atenda também os outros estudantes da turma, promovendo a interação entre os próprios estudantes. Já em 2005, Silva e Maciel apresentavam essa ideia: “o professor de apoio é designado para a classe na qual está ou estão inseridos alunos com deficiência (ou com dificuldades de aprendizagem), sendo um suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença”. (p. 7).

Mas são várias as questões que circundam essa atuação exclusiva do professor de apoio ao estudante com deficiência/transtorno, que perpassam desde as concepções aqui tratadas até a organização do sistema, da escola, das práticas, do trabalho realizado, às interações e relações entre os professores. Esses elementos compõem outras categorias que são apresentadas na sequência deste texto.

Uma das participantes da pesquisa, como regente de turma, informou que já teve experiência como professora de apoio à inclusão e evidenciou uma dificuldade originária na ausência de entendimento sobre sua função:

Eu sinceramente achei difícil, porque na verdade eu não tinha essa experiência para trabalhar. Assim, eu fazia o que eu achava, o que a professora orientava, pedia pra fazer né. Mas eu achei difícil. Não sei se porque o aluno que eu peguei para trabalhar era uma criança bem difícil né. Pode ser isso, porque eu também já trabalhei com outro que foi bem mais tranquilo, acho que depende da criança, do laudo. (PR3).

Reforçamos a importância de uma concepção que auxilie o professor no seu fazer pedagógico. Como ele pode atuar objetivamente se não compreende qual o seu papel naquele contexto? Evidente que os desafios e dificuldades serão suplementados por essa condição em que o professor não entende com segurança a sua função. Como ficam os estudantes nessa realidade? Com suas necessidades a serem identificadas, respeitadas e atendidas e o serviço para apoiar esse processo de inclusão sem um esclarecimento sobre suas atribuições. Não estamos culpabilizando os professores, essa não é jamais a intenção desta investigação. Mas sim, propondo uma reflexão acerca das condições em que o processo de inclusão escolar vem acontecendo, e como estão se sentindo aqueles que estão enfrentando diretamente e diariamente os seus desafios.

Ainda sobre a concepção acerca do professor de apoio à inclusão, as participantes que durante o período da pesquisa de campo estavam desempenhando essa função, apresentaram as seguintes respostas:

Olha eu gosto e é uma necessidade. Essa é uma necessidade porque a professora regente ela não consegue atender todos, não tem como, é uma coisa assim que inclusive existem crianças, né, com laudo, que não tem direito ao apoio, que eu acho que deveria ter. Porque já trabalhei numa sala que tinha um DI, ele não tinha apoio e é muito difícil. Era um terceiro ano, ele não era alfabetizado... não fazia nada ... (PA3).

Totalmente ainda não sei de tudo que tenho que fazer, mas eu acredito que não seja diferente do estado. Tenho direito de, se ele precisar, fazer adaptações, usar outros materiais, posso fazer as minhas pesquisas em relação às necessidades dele. Tudo isso eu sei que tem, mas eu ainda não senti necessidade (PA1).

Da função? O que eu penso? O que eu sei é que a gente tá ali para auxiliar a criança, nas atividades e até outras coisas, para acompanhar a criança, dentro do horário. É ... silêncio... O apoio que eu tinha antes na outra escola era bem difícil porque tinha crises, então eu precisava ... é... eu não conseguia fazer atividade com ele. Ele não aceitava... então eu tinha mais que cuidar. Até quando ele tinha crises, eu cuidava para ele não se machucar. então ... já aqui... eu acho essa criança mais tranquila. Embora as vezes ele está meio nervoso. Então eu auxilio ele assim: às vezes ele não quer fazer, eu ajudo, ele é bem esperto, então ele quer. [ênfase adicionada]. Na minha turma do período da tarde, eu não tenho professora de apoio e é difícil porque às vezes você quer fazer alguma coisa e não consegue porque você não tem ninguém ali te auxiliando (PA2).

Uma professora regente respondeu:

Ele argumenta muito. Até pra gente conseguir ir além com ele, teria que ser um trabalho bem pensado. Porque a gente encontra resistência. Tem dia que ele argumenta tanto que acabam os meus argumentos. Então assim, a parte de aprendizagem dele tá muito bem, na verdade ajuda mais um apoio para mim no sentido se ele tiver alguma situação de agitação. Na verdade, é mais uma estimulação para ele fazer. Uma coisa mais emocional. (PR2).

Enfim, as respostas apresentadas revelaram que a concepção sobre o professor de apoio à inclusão estava mais voltada a uma tarefa isolada e individualizada em relação ao estudante com deficiência/transtorno. Não havia referências ao termo colaboração ou trabalho colaborativo, e quando se destacava a figura de outro professor – no caso o professor de apoio – essa se configurava numa perspectiva de um trabalho paralelo e não coletivo.

Pudemos perceber nas respostas das professoras que termos como “auxiliar”, “acompanhar” e “atender” estavam presentes nos discursos e demonstravam uma atuação mais cuidadora do que pedagógica. Não evidenciamos uma resposta segura a respeito desse último aspecto.

“Há um desencontro sobre a função da professora de apoio no interior das escolas” (Boaventura, 2021, p. 23). Isso se refere ao já exposto no referencial teórico desta pesquisa, no tocante à própria legislação brasileira que apresenta o termo “profissional de apoio” para uma atuação relacionada à higiene, locomoção e alimentação, ou seja, cuidados pessoais e às lacunas

dos documentos normativos no que concerne às atribuições deste professor, no caso dos sistemas de ensino que definiram por essa nomenclatura e esse trabalho.

Apesar de toda a confusão conceitual a respeito do trabalho do professor de apoio anteriormente evidenciada, as professoras participantes da pesquisa expressaram um desejo em contribuir com o processo de inclusão escolar, em entender melhor suas atribuições, porém, transpassado por várias limitações que são apresentadas nas respostas abaixo:

Eu penso que o professor de apoio é algo necessário, mas a gente tem limitações. falo até em questão de conhecimento. A minha formação é outra, sou formada em Pedagogia, sou pedagoga e fiz alguns cursos na área da alfabetização. é... para atendimento a especiais eu não fiz... então acredito que falta formação nessa área, então a gente encontra dificuldade em fazer tudo. É difícil saber o que a criança interessa, ainda mais se ela não fala. Esse é o mais difícil porque a gente tem que ir tentando, experimentando, e tentando até achar alguma coisa que ele se interessa mais, só que é aquilo que eu falei: hoje ele se interessa por alguma coisa, amanhã aquela coisa já não chama atenção. (PA2).

Eu estou com ele uma vez por semana (durante o rodízio), ele não conversa, não expressa, nada... eu sinto dificuldade de às vezes lidar com ele porque eu não conheço ele direito, estamos vendo agora depois da pandemia, mas semana sim, semana não. A professora também começou esse ano, e agora ele começou a frequentar a escola. A gente tá tentando descobrir o que ele sabe, o que ele não sabe, o que ele gosta, mas é difícil assim porque um dia ele gosta daquilo, no outro dia, já não gosta. (PA3).

Pra mim o difícil não era estar com a professora e sim com a criança né. O que trabalhar, como lidar, o que fazer para a criança entender, porque na verdade eu não tinha essa prática, nem conhecimento. (PR3).

As dificuldades acima identificadas que se referem a nuances da própria convivência com o estudante com deficiência/transtorno (visto que estávamos em um período de retomada gradual das atividades presenciais pós-pandemia) e de demandas de formação, já que estas também foram prejudicadas no período pandêmico, podem ser supridas por meio da organização da escola que promova um trabalho mais coletivo e colaborativo.

14.2 Organização da escola para a inclusão

A partir das concepções das participantes desta pesquisa, pudemos identificar alguns aspectos que se referiam ao modo de fazer, quer dizer, aqueles discursos apresentados

possivelmente se refletiam nas ações, as ideias materializavam-se nas práticas, a forte relação entre o pensar e o realizar.

Castro (2021) destaca a importância do professor e de suas escolhas:

O professor deve buscar metodologias que contemplem a todos os alunos sem exceções, é uma grande responsabilidade na realidade educacional dos alunos, a prática pedagógica é que vai determinar o fazer educativo, se é inclusivo ou excluyente, pois dentro do processo de ensino inclusivo, a prática pedagógica e o modelo de ensino a ser ofertado é determinante na escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais. (p. 281).

Para tanto, precisamos superar a ideia de que o acesso à escola é suficiente para o sucesso do processo inclusivo. Inserir o estudante no contexto escolar sem considerar as barreiras ali existentes e alterá-las, reforça práticas segregacionistas e enfraquece o proposto pela Educação Inclusiva.

De acordo com Picolini e Flores (2021), não adianta apenas incluir os estudantes com deficiência/transtorno em salas regulares. É necessário mudar concepções preconceituosas a respeito do que seja a educação inclusiva.

Na mesma direção, Boaventura (2021, p. 8) faz um alerta: “A escola concebida num trabalho isolado está fadada ao fracasso”. Desse modo, a instituição escolar e todos os seus atores, desde a equipe gestora, professores e funcionários são convidados a “olhar para dentro”, ou seja, refletir e responder algumas perguntas importantes: Como estamos pensando e o que temos feito? Como estamos nos organizando e o que temos proposto? Como nossas práticas respondem às demandas da diversidade e da inclusão?

Com base no exposto e buscando identificar possíveis práticas de trabalho colaborativo entre as professoras participantes da pesquisa, foi possível perceber alguns momentos de trocas entre as mesmas, em situações espontâneas, não planejadas, mas que, a partir da organização pedagógica existente no contexto escolar, interferiu nessa relação colaborativa das participantes. Deste modo, considerando as suas falas, esta categoria nos indica como as professoras estavam percebendo a organização pedagógica da instituição escolar participante, principalmente no que se refere às dificuldades de superar a gramática da escola, a rotina pedagógica das professoras participantes e os procedimentos didáticos sendo: o planejamento colaborativo, os recursos e materiais, número de estudantes em turmas inclusivas, a avaliação escolar e o espaço físico do professor de apoio à inclusão em sala de aula. Em virtude do período

de pandemia, também pudemos evidenciar por meio dos relatos das participantes alguns aspectos relacionados ao ensino remoto.

Assim, esta categoria está subdividida em:

- 12.2.1 A gramática da escola como obstáculo da prática inclusiva;
- 12.2.2 A rotina pedagógica dos professores participantes;
- 12.2.3 Procedimentos didáticos e inclusão escolar;
- 12.2.4 Educação Inclusiva e ensino remoto.

14.2.1 A gramática da escola como obstáculo da prática inclusiva

De certo, são muitos os desafios. No universo escolar, no interior de uma escola há uma infinidade de realidades, de conceitos, de histórias de vida e, por que não, de culturas. O modo de entender a escola herdado pelos tempos ainda se perpetua. Desconstruir esse imaginário do “como deve funcionar uma escola” constitui-se numa meta que os propósitos da Educação Inclusiva podem contribuir. Boaventura (2021, p. 23) explica que “o modo de funcionar da escola e os posicionamentos que esse fazer produz nos sujeitos membros da comunidade escolar podem estar dificultando o trabalho.”

Uma professora regente fez um desabafo: “A escola é muito rígida ainda, principalmente para esses alunos da inclusão e para o próprio aluno da escola, o aluno dito normal, mas normal, ninguém é normal.” (PR1).

Uma outra professora regente, em um dos seus relatos, apresentou um depoimento cotidiano de um dos seus estudantes com deficiência/transtorno, fazendo uma queixa sobre essa rotina dura e, muitas vezes, sem sentido nas nossas escolas: “Ele chega e já fala: por que eu vou fazer a data de novo? Por que eu tenho que escrever o meu nome de novo? Todo santo dia tem essa polêmica né! [...]” (PR2).

Ao ser questionada sobre essa fala do estudante, a professora participante da investigação explicou que se trata de uma situação cotidiana denominada pelos professores de “cabeçalho”, quer dizer, todos os dias os estudantes no início da aula, precisam copiar da lousa o “cabeçalho” que é composto pelo nome da escola, nome da cidade, data e nome do aluno.

Questionamos o objetivo desta proposta e ela nos explicou que essa era a rotina diária. Perguntamos se, após tantas queixas, a professora já havia pensado em propor um registro diferente para esse estudante. Ela nos disse “isso é a rotina, sempre fiz assim. Todos fazem no início da aula”. Com base nessa situação, podemos pensar: por que todos os dias realizar essa proposta se para o estudante com deficiência/transtorno não tem sentido? O que impede a professora de alterar essa prática? Por que temos tantas dificuldades em alterar o nosso fazer?

A persistência que temos em reproduzir o fazer pedagógico diariamente é um ranço duro, inflexível, que somente a partir da reflexão e colaboração de todos, pode ser superado de modo processual. A “chave” da cultura escolar não se vira automaticamente, mas sim às custas de muito suor, trabalho e determinação daqueles que pretendem alterar o cotidiano de nossas escolas num processo de entendê-las como espaço de todos e de cada um, e que não há como fazer do mesmo para todos desconsiderando a grande diversidade existente.

Castro (2021, p. 279) afirma que “Para que a inclusão se efetive nos espaços escolares, existem desafios a serem encarados e estereótipos a serem quebrados que são criados até mesmo no interior das instituições”. Romper com essa prática, com essa gramática que não reconhece as necessidades de todos e cada um, muitas vezes é algo extremamente árduo para o professor e que sozinho ele não tem recursos nem forças para refletir e agir. Se trata de um “automático” que todos fazem, em “ensinar a todos como se fosse a um só” (Tyack & Tobin, 1994) que fica difícil pensar em vivenciar experiências diferentes dentro do mesmo espaço, a sala de aula. Parece que, se estou ali, todos que ali estão devem fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo, com a mesma expertise.

A revisão necessária e a superação da gramática da escola são caminhos para uma oferta de educação inclusiva e de qualidade. As mudanças estruturais e pedagógicas podem derrubar barreiras levantadas há muitos séculos pela cultura escolar e dar passagem para que, de fato, todos os estudantes sejam respeitados em seu direito à educação, à participação, à aprendizagem e ao sucesso.

Dias e Henrique (2020) desenvolveram uma pesquisa numa turma de ensino fundamental com crianças que apresentavam TEA e evidenciaram a necessidade de uma “mudança significativa nas estruturas diárias da dinâmica escolar” (p. 101). Estas autoras chamam a atenção para as características comportamentais destes alunos que requerem modificações para não provocar situações de desconforto para eles.

Em uma escola inclusiva, o aluno é o foco central de toda a ação educacional. Garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é primordial a toda a ação educacional. (Dias & Henrique, 2020, p. 90).

Nesta direção, Picolini e Flores (2021) explicam que se trata de uma organização da escola, no sentido de rever conceitos e paradigmas para que possa viabilizar a escolarização ao aluno público-alvo da Educação Especial, assim como seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Para Boaventura (2021), o trabalho docente coletivo pode ser o grande diferencial para o sucesso da inclusão escolar.

Por conseguinte, o “olhar para dentro” acena para vários aspectos da organização pedagógica da escola. A próxima subcategoria apresenta alguns componentes didáticos que foram citados nas respostas das participantes e categorizados para a análise.

14.2.2 A rotina pedagógica dos professores participantes

A rotina diária do contexto escolar muitas vezes não é previsível. Apesar de um planejamento prévio das ações a serem realizadas ali, esse dia a dia é carregado de emergências, demandas e situações de certa forma imprevistas. Ocorre que, no contexto analisado nesta pesquisa, havia algo recorrente e regular: a presença dos dois professores – regente e de apoio à inclusão – ao mesmo tempo. Na rede de ensino pesquisada, as orientações eram para a presença do professor de apoio à inclusão de modo constante na sala de aula, ausentando-se somente nas situações em que o próprio estudante com deficiência/transtorno tivesse que mudar dentro do espaço escolar, acompanhando este nos componentes curriculares que aconteciam em outros espaços, como a Educação Física na quadra poliesportiva e a leitura na Biblioteca Escolar. Deste modo, a fim de perceber algumas situações que pudessem evidenciar aspectos da organização da escola, foi perguntado às professoras participantes da pesquisa como era a rotina no cotidiano escolar. As professoras apresentaram em seus relatos episódios do dia a dia, e se buscavam meios para o estabelecimento de uma parceria, mesmo que limitada.

Ultimamente eu chego, e já vou com a PRI. Nós vamos no caminho conversando, vamos pra sala, lá a gente troca algumas ideias (PA1).

Na atual conjuntura? (risos) como está todo mundo muito sobrecarregado, você acaba fazendo meio que ... né? como dá... enquanto eu fui criando a rotina com os alunos, eu percebo que a professora (PA2) já pegou a rotina muito, muito rápido. Então chegava, pedia para visar o caderno de tarefa dos alunos, ela já vistava, e orientava. (PR2).

As autoras Capellini e Zerbato (2019) mencionam que, em geral, os professores estão acostumados a estabelecer suas próprias rotinas de sala de aula.

Alicerçado na fundamentação teórica sobre o ensino colaborativo ou coensino, podemos evidenciar alguns aspectos do trabalho colaborativo nesse cotidiano exposto. Comportamentos como troca de ideias, conversas informais pelo caminho da sala de aula, auxílio na correção de cadernos dos outros estudantes, nos remetem a essas tentativas de trabalho colaborativo. Essa situação faz referência à etapa identificada como “um professor; outro assistente” em que um professor assume a liderança do ensino, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou em pequenos grupos, oferecendo auxílio apenas quando o professor regente solicitar (Capellini & Zerbato, 2019, p. 44). Fica aparente a divisão das funções: uma pensa e a outra faz, ou eu peço, ou ela pedia; no entanto, evidencia-se um esforço do professor de apoio à inclusão de participar daquele contexto da aula, não somente com o estudante com deficiência/transtorno mas também com os outros estudantes.

Geralmente quando estou dando as orientações iniciais do dia, eu peço para ela já olhar tarefa, colar, passar tarefa... então ela faz essa parte do grupo. Tem dias que eu peço para ela tomar leitura de todo mundo. Ela tá sentada perto dele, tá dando uma olhadinha. Mas ela tá chamando a galera para ler, né? Mas assim, ela dá uma atenção também. Então assim sempre to dando uma olhada, mas eu deixo ela bem à vontade para trabalhar com ele. Mas a gente tem dividido assim, ela tem realizado com os outros também, quando está mais tranquilo... Peço para ela estar corrigindo, eu peço para ajudar a colar, mas, quando dá, tem dividido um pouco o trabalho com o todo. (PR2).

Essa professora regente já havia demonstrado, em outro relato, uma preocupação com o vínculo com o estudante; todavia, sua fala demonstrou que na rotina da aula, o professor de apoio à inclusão era quem mais se dirigia a ele, até porque ela reforçava uma “autorização”, um trabalho mais autônomo do professor de apoio direcionado ao estudante.

Essa situação também estava presente no relato de outra professora regente:

Só que assim, as professoras de apoio, elas mesmas se prontificam e falam: olha eu posso fazer isso? Posso pegar um jogo? Um alfabeto móvel? então assim... eu falo mas elas também dão sugestões do que trabalhar com ele. Porque na sala de aula é só ali na hora: isso não tá dando, vamos pegar tal coisa, vamos fazer assim, porque desse jeito não tá dando certo. Assim, é difícil mesmo. (PR3).

A expressão “peço ajuda” nos indicou uma relação de parceria sendo estabelecida, mas ainda muito inicial. Para que o professor de apoio à inclusão pudesse trabalhar com os outros estudantes da turma era preciso pedir ajuda ao parceiro, porque havia uma certa necessidade da “autorização” do professor regente, o que reforçou mais uma vez, a relação hierarquizada estabelecida entre os professores. Sanches (2011, p. 306) afirma: “A presença de dois adultos, pares profissionais, na mesma sala não faz alterar significativamente a dinâmica da sala de aula. Tudo parece passar-se como se apenas um adulto estivesse dentro daquele espaço [...]”.

Também havia a situação oposta: o professor regente solicitava a ajuda do professor de apoio à inclusão.

Pra mim não há nenhum problema, eu peço ajuda inclusive né. Aí, tem alguns aluninhos que já preferem que seja a PA1. tem alguns que tem bastante dificuldades e ela sabe que eu não vou dar conta de atender individualmente todo mundo, então isso é ótimo né, pra ver que a professora não está ali só para aquele aluno!!!! porque não é isso! (PR1).

As professoras ainda falavam de uma situação de improviso, de informalidade nessa parceria, já que não participavam juntas do planejamento, tentavam durante o momento da aula estabelecer o que cada uma poderia realizar, sempre com a direção da professora regente.

A partir da conversa, ela já vem e passa pra mim. Eu não vejo o planejamento dela. Aí eu já vou e dou uma olhada. Junto com ele eu vejo e vou orientando. A gente vai levando assim, trocando ideias. (PA1).

É meio utópico né, mas é interessante. Porque o professor vem... a minha aula já tá pronta, ela não sabe nem o que vai acontecer, nem o que esperar. Na hora (risos) é assim... por exemplo, agora mesmo ela me perguntou como eu queria... é tudo muito rápido né, tudo muito ... não seria no improviso porque eu me preparei, mas a pessoa tá tendo contato na hora né. (PR2).

Dentro ali da sala, no momento da aula, se a gente tem alguma ideia, pensa alguma coisa diferente... aí a gente fala. Uma criança é mais fácil porque já é de casa, vamos dizer assim, o outro já não, porque ele não fala né, a gente precisa... a gente troca... mais informações por causa disso. A gente troca informações na sala mesmo. (PA2).

Olha, normalmente a gente não tem tempo para sentar juntos e fazer planejamento. Então assim, sou eu. Daí eu falo pra ela: vai no limite dele, calma, se ele não conseguir não tem problema, mas deixa ele fazer do jeito dele. você vai ser o apoio dele, você vai ler com ele, vai ler pra ele, vai apontar caminhos, olha pensa desse jeito, deixa ele chegar no resultado. Até no início, ela tinha muito essa preocupação, ele tem que acertar, tem que saber, eu falei: não, calma, vamos ver até onde vai, até onde ele chega, ele não precisa acertar todos esses exercícios, mas mostrar que ele precisa dar uma melhoradinha aqui né. (PR1).

Nessas partilhas um tanto angustiadas, demonstraram até uma certa ansiedade em relação a essa situação. Ficou evidente que se tratava de uma rotina, muitas vezes truncada, na emergência do cotidiano, na correria de uma sala de aula em que havia, em média, 30 estudantes, e os professores ali presentes tentavam conversar e alinhar algum trabalho pedagógico em relação àquele ou àqueles que demandavam uma atenção mais específica em virtude das necessidades pedagógicas que possuíam.

Para Boaventura (2021, p. 8), “As expectativas do trabalho coletivo, de coparticipação, e, de forma contundente, a participação ativa nas singularidades de cada criança, ou jovem que precisa aprender, são minadas no cotidiano do trabalho escolar”.

Esses episódios nos mostraram que apesar da ausência de orientações mais específicas sobre as atribuições do professor de apoio à inclusão e até de condições mais objetivadas para uma maior aproximação do trabalho, as professoras estavam na tentativa de algumas experiências de trabalho colaborativo em suas rotinas.

Também houve uma resposta de uma professora regente que nos chamou a atenção, que revelou a execução de outra função do professor de apoio à inclusão na rotina da escola.

Um aluno vem e fala: olha eu já fiz. Mas o que ele não consegue, fica sentado e fala: não estou conseguindo. Daí eu tenho que ir né. O outro não chama, se eu não ficar em cima dele ele não abre nem o caderno. A professora de apoio chega sempre depois do início da aula, então eu peço: abre o caderno fulano. Ele não sabe qual é o caderno pra pegar, ele nem pega e não copia, ou pega e não copia. O dia que ele não quer fazer ele não faz. (PR3).

Ao ser questionada a respeito do motivo de a professora de apoio à inclusão estar na sala “sempre depois do início da aula”, ela respondeu: “É que ela vem na coordenação... e acho que ... ah ... ela pega o lanche... ajuda a servir o lanchinho... ajuda em outras coisas nesse meio tempo, eu tento adiantar a tarefa.” (PR3).

Essa resposta nos preocupou em dois aspectos: a necessidade de a gestão escolar rever essa organização e não permitir que a professora designada para um trabalho inclusivo numa sala de aula que requeria esse atendimento tenha essa sua função desviada do seu objetivo e, o cotidiano daquela sala de aula, em que diariamente essa professora chegava mais tarde, quando os trabalhos já foram iniciados e o próprio estudante com deficiência/transtorno já apresentou algumas situações de desorganização.

Boaventura (2021) destaca que em muitas situações o professor de apoio à inclusão sente uma certa desvalorização da sua função.

Acredito que possa existir uma visão de que as professoras de apoio, por lidarem com crianças que são marginalizadas e estigmatizadas no interior da escola, acabam refletindo uma ideia de que os trabalhos específicos que desenvolvem com alunos assistidos não têm importância, relevância e mesmo finalidade. (Boaventura, 2021, p. 71).

Outro depoimento que podemos trazer para esta análise se refere à professora regente que nos relatou sobre algo do cotidiano referente a situações repentinas que aconteciam e interferiam no andamento das aulas, como a ausência dos professores de aulas complementares.

A situação está tão difícil!!!! Estamos sem biblioteca, Educação Física. Ele ama futebol e não está conseguindo ter nem esses momentos fora da sala, para extravasar um pouco. Ele fica bravo... quando chegou no horário da Educação Física e não apareceu o professor, a coordenadora veio avisar... Ele é um menino doce, né... mas tocou no ponto crucial dele. Ficou muito nervoso, irritado na sala. Aí a apoio teve que sair com ele um pouco, fazer jogos. Seria um tempo para a gente conversar, mas ela tem que ficar com ele todos os momentos. Não existe uma janela para conversar, pensar. (PR2).

No estabelecimento da rotina escolar, as aulas dos componentes curriculares que aconteciam durante a jornada escolar diária dos estudantes poderiam se constituir em possibilidades para momentos de trabalho colaborativo entre os professores, quer seja para planejar, trocar experiências, preparar materiais, redigir relatórios, estudar sobre aspectos do diagnóstico dos estudantes, reunir-se com a coordenação pedagógica, com os profissionais da saúde que atendem o estudante com deficiência/transtorno, entre outros.

Capellini e Zerbato (2019) explicam situações pedagógicas que não se configuram como ensino colaborativo:

Um professor ensina a lição, enquanto outro permanece sentado, observando, sem função ou tarefa específica. Quando as ideias de um professor prevalecem ou determinam o que ou como algo deve ser ensinado. Um professor pode agir como um tutor, auxiliar, ajudante ou voluntário. (p. 38).

A vista de todos esses elementos até aqui apresentados referentes à rotina das professoras participantes da pesquisa, foi possível perceber que havia uma intenção destas em estabelecer parcerias, porém, a relação consolidada ainda se referia ao que a literatura especializada em trabalho colaborativo não considera como ensino colaborativo.

A equipe gestora também expôs algumas dificuldades durante as entrevistas realizadas:

Primeiro que o professor que vem de apoio seja um professor que realmente gosta da inclusão, que não seja para a hora extra. Como a gente poderia melhorar isso? A experiência do professor conta muito, o professor que vai para o apoio tem que ter a experiência, porque se já é difícil trabalhar com aquele aluno que acompanha no tempo normal, a criança que tem dificuldade, é muito mais difícil. Então o apoio tem que entender esse tempo diferente da criança, o regente sim, mas o apoio também. E que ele fosse um pouco mais fixo, porque tem a rotatividade do professor de apoio é muito grande, as vezes acontece da criança demorar dois, três meses para se adaptar aquele apoio, e ela simplesmente sai. Essa rotatividade precisa mudar. Que fosse mais específico, mais fixo, ajudaria porque a gente vive começando do zero de novo, tanto para o professor como para a criança. (C).

Situações referentes às condições que dizem respeito à organização para a oferta do professor de apoio à inclusão estavam atingido o cotidiano escolar, tais como critérios para admissão na função e rotatividade do professor.

Por que assim, esse ano a gente tá com rotatividade de professores muito grande, eu não consegui ainda criar um vínculo com o professor de apoio. É difícil para eles, porque se apegam totalmente à rotina. Aí começa uma pessoa, essa pessoa sai, nós estamos enfrentando essa situação, você não consegue nem criar um vínculo com o professor, imagina a criança? Eu acho que falta primeiro ver uma pessoa mais definida. Eu sei que é difícil. Lidar com a rotatividade. (PR2).

Essa mesma professora comentou sobre o quanto a rotatividade afetava a rotina e, conseqüentemente, o estudante com deficiência/transtorno, e este, mesmo num diagnóstico de TEA, demonstrou sua insatisfação:

Essa é a terceira troca de professor de apoio. Uma vez ele falou pra mim: mas vai trocar de novo? Por que ele é bem crítico, sabe, metódico. E ele cobra isso de mim.

Para ele é um pouco difícil quando tem esses momentos de adaptação. Muita mudança ele não gosta, nem eu né? (PR2).

Sobre os critérios de seleção do professor de apoio, a legislação educacional não esclarece nem define os mesmos. O que percebemos e já citamos por meio dos estudos consultados (Harlos & Denari, 2014; Silva, 2019; Picollini, 2019; Boaventura, 2021) é que há insuficiência de detalhamento acerca desse trabalho, e por isso, por motivos financeiros e outros, em muitas realidades não há como critérios de contratação do professor a exigência da formação específica e da experiência na área.

Ainda, essa rotatividade prejudicava de maneira irreversível a atuação do professor de apoio à inclusão. Prejudicava as possibilidades de observação, convivência e sensibilidade à condição dos estudantes com deficiência/transtorno e os demais da turma. Prejudicava o estabelecimento dos vínculos tão necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Prejudicava a continuidade das propostas, a verificação das experiências e situações exitosas que deviam ser reforçadas e valorizadas e naquelas mais difíceis que deviam ser evitadas. Considerando que a maioria dos diagnósticos da unidade escolar participante da pesquisa eram de estudantes com TEA, é importante pensar como ficavam as relações num contexto de estudantes com acentuadas dificuldades nos processos de interação social. Mais uma vez, questões do universo administrativo e financeiro adentram os muros escolares e acabam por interferir no maior objetivo da educação: o ensinar.

Quando a professora demora um pouco, eles ficam perguntando da professora, porque eles gostam de ter alguém pra eles, porque eles sabem que não estão iguais aos outros, que não conseguem acompanhar, então com a professora ali, eles veem que tem alguma possibilidade. (PR3).

Para Pasquale e Maselli (2014, p. 721), “Tem sido considerado importante monitorar a mobilidade dos professores, evitando contínuas trocas de escolas ou a dedicação compartilhada com muitas instituições em modo concomitante, a fim de assegurar, tanto quanto possível, a continuidade de ensino”.

O grande investimento a ser feito deve ter como base as demandas da realidade, ou seja, a unidade escolar, ao apresentar as mazelas dessa organização para a oferta do professor de apoio à inclusão, precisa ser ouvida, respeitada e atendida.

Em contrapartida, as dificuldades enunciadas pelas participantes nos remeteram novamente à necessidade do coletivo. Se ainda temos essas influências do sistema administrativo e financeiro que viabilizam a rotatividade não desejada para o professor de apoio à inclusão, por que não investir em práticas colaborativas? Por que não trazer o professor regente, que tem um contrato mais fixo e permanente, para o atendimento de todos, incluindo os estudantes com deficiência/transtorno? Por que não podemos investir em formações na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva também para os professores regentes, de modo que estes possam contribuir mais no processo?

Os aspectos relacionados aos componentes pedagógicos que refletiam o modo como a escola estava se organizando para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno são apresentados na subcategoria a seguir.

14.2.3 Os procedimentos didáticos e inclusão

Várias pesquisas têm discutido a importância do planejamento e o seu papel enquanto instrumento de formação humana. Gandin (2008) afirma que o planejamento é “ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões” (p. 1). Deste modo, podemos entender a importância do planejamento como um recurso à disposição dos professores para operacionalizar os seus objetivos pedagógicos e efetivar as suas práticas de maneira intencional e organizada.

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. O autor explica que:

O professor, ao elaborar o plano de aula, deve considerar alguns componentes fundamentais, tais como: conhecer a sua personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características das disciplinas, conhecer o contexto social de seus alunos. Conhecer todos os componentes acima possibilita ao professor escolher as estratégias que melhor se encaixam nas características citadas, aumentando as chances de se obter sucesso nas aulas. (p. 101).

Mendes et al. (2014) defendem a importância de se oportunizar aos professores um tempo para o planejamento conjunto e consideram este como um aspecto essencial para o trabalho colaborativo entre eles.

Para a equipe gestora, a ausência de tempo para um planejamento colaborativo produzia muitos efeitos negativos no que se refere ao trabalho colaborativo entre as professoras regentes e professoras de apoio à inclusão.

Não há planejamento com a professora de apoio não. Só com as das outras turmas. É uma necessidade sim, mesmo por que você chegar dentro de uma sala sem saber o que está acontecendo e montar as estratégias ali na hora, como se fosse um improviso, um passe de mágica, é complicado não participar de um planejamento anterior. O tempo para que elas possam planejar juntas, isso dificulta. (D).

Eu já disse que falta um momento delas juntas. Elas pararem e conversar porque elas não conseguem estar juntas no momento do planejar. No momento, uma está planejando e a outra não. Falta essa interação. (C).

Essa situação reforça o já exposto no texto: um pensava e outro executava:

É o que eu sempre falo: não tem um momento. Quem planeja é somente o regente. Depois o apoio vai ajudar na execução porque eles não conseguem ter o tempo de sentarem juntos e planejar juntos. Então não tem planejamento do apoio junto com o regente. (C).

As professoras regentes também alertaram a respeito dessa dificuldade:

Falta um tempo para planejarmos juntas, porque aí ela ia ter essa dimensão da turma toda, da necessidade da turma, e aquilo que eu falei, quando você tá sozinha na sala de aula, você tem que estar com um olho no queijo e outro no rato (risos). Quando você está com outra pessoa em sala, você fica até mais tranquila né. (PR1).

O ideal é que tivesse, mas a gente sabe que é difícil ter também né, ter um tempo para tudo isso: ter a hora atividade, a professora de apoio também sentar para o planejamento, a gente sabe que é difícil. (PR3).

A ausência desse momento de planejamento, tão rico para organização das ações, das propostas, para avaliação das estratégias que estavam sendo positivas e daquelas que precisavam ser revistas, também interferia na relação interpessoal e de comunicação das professoras. Observe este relato:

Falta de planejamento, mas eu já tive casos assim com a professora que ela falava assim: aí vou sair com ele, eu falei mais agora que eu vou tratar sobre o assunto tal você vai sair com ele? Então assim eu vou fazer desenho, tenho que agradar meu

aluno, entendeu? Aí de repente eu tô trabalhando um conteúdo e ela tá fazendo obra de barquinho, de aviãozinho, de casos assim. (PR1).

A professora de apoio à inclusão, sem conhecer a proposta de trabalho para aquele dia de aula, ficava muitas vezes perdida naquele contexto, sem um direcionamento e sem conseguir acompanhar os objetivos daquela aula. Assim, havia uma dificuldade nas intervenções, uma vez que, pelo depoimento, ela estava sempre sozinha conduzindo as intervenções com o estudante com deficiência/transtorno. Tratando-se de trabalho colaborativo, o que temos é mais uma barreira para sua execução. Por outro lado, a professora regente também se sentia com dificuldades nessa situação, sobretudo em relação ao estudante e aos outros da turma, pois se estabelecia ali uma certa disputa por atividades que atingissem o interesse do estudante.

As questões referentes ao como fazer, o que fazer para ensinar turmas inclusivas, sempre esbarram nos aspectos relacionados aos materiais e recursos para a mesma. É evidente que para promovermos uma escola para todos e para cada um precisamos estar atentos às necessidades apresentadas.

Dentre os componentes pedagógicos que também precisam ser tratados nesta análise, tínhamos a disponibilização dos recursos e dos materiais para os estudantes com deficiência/transtorno. Apesar de um esforço em realizar algumas experiências de parceria, em função do planejamento não ser realizado de maneira colaborativa, a organização dos materiais acabava sendo feita pela regente, naquele contexto em que uma pensa e outra executa os recursos.

Ao serem questionadas sobre como ocorria a definição e elaboração de materiais, algumas participantes responderam:

Quem define os materiais é a regente, porque daí normalmente segue o planejamento né. Então ela fala, hoje você faz assim, ou de tal jeito, a gente faz os combinados. (PA1).

Apesar de entender que poderia ser definido pela dupla de professores, a fala da coordenadora reforçava o exposto pela professora de apoio à inclusão.

Em relação aos materiais, são as duas professoras. A partir do planejamento da professora, porque quando vai para a sala a professora regente vai passando para a apoio o que vai acontecer, ela já vai ter as estratégias delas definidas com a sala

de recursos e a professora regente também já preparou. Ela já tem os recursos que ela pensou no planejamento pra usar com a criança. (C).

Essa situação em que uma professora planeja e outra executa, esbarra nos aportes do trabalho colaborativo, que indica que não pode ser considerada uma experiência colaborativa essa divisão das funções e das responsabilidades. “Tais professores precisam trabalhar juntos, sem nenhum tipo de hierarquia, aprendendo e compartilhando saberes uns com os outros, desde planejamento, adaptação de materiais até a implementação do ensino” (Pinto et al., 2020, p. 60).

Urban et al. (2020) apresentam nos resultados de sua pesquisa a respeito de intervenções pedagógicas com estudantes em contextos inclusivos a importância da busca de materiais concretos e estratégias adequadas para o ensino de todos. E destacam que o trabalho com os materiais deve ser feito de maneira articulada entre os professores. “As atividades, estratégias e intervenções pedagógicas mencionadas foram realizadas por meio da partilha de responsabilidades entre as professoras” (p. 46).

Todavia, o fator “tempo” foi considerado o grande possibilitador do fortalecimento da parceria entre os professores, inclusive para a organização e elaboração de materiais e recursos para os estudantes.

Sabemos que todos os estudantes precisam de um olhar para as suas necessidades, às vezes mais específicas, outras vezes mais abrangentes. Essa oferta atenta de ensino deve ocorrer durante todo o processo, não apenas no planejamento e efetivação da prática pedagógica. Assim, outro aspecto pedagógico importante para o processo de inclusão escolar e que precisa ser considerado era a avaliação.

O trabalho colaborativo não se encerra com o planejamento e a aula em si. Ele deve alcançar também o processo avaliativo dos estudantes, desde a elaboração das propostas de avaliação, a sua realização pelo estudante, até a análise dos resultados, a fim de perceber quais as lacunas precisam ser revistas e como o planejamento pode colaborar com esse processo. Seria ideal que todos esses passos fossem realizados de maneira colaborativa.

Sobre a elaboração da avaliação, foi esclarecido pelas participantes que essa era feita exclusivamente pela professora regente.

A professora de apoio não faz, porque ela não tem tempo. O tempo dela também. Ela é paga para estar ali no dia. O que eu acho que o professor auxiliar também

deveria ter esse tempo para o planejamento, inclusive, para a gente planejar a prova juntas. (PR1).

Não porque isso é a professora regente que faz. Também faz pouco tempo que estou aqui na escola e a gente não tem tempo de sentar, né. É tudo tão corrido, tão rapidinho. (PA1).

É feita pela professora. Ela tem tempo para isso. (PA3).

A respeito do momento de aplicação da avaliação, uma professora relatou um episódio, demonstrando suas preocupações e da professora de apoio à inclusão advindas das avaliações externas.

Durante a aula ontem mesmo eu estava vendo, ela ficou super nervosa, porque teve a Avaliação Paraná. Eu falei: PAI deixa eles fazerem do jeito deles. Você só vai ler, vai ser ledora. Eu falei: leia a prova. Eles vão ter que ter a estratégia deles, aí ela falou: fica difícil porque cada um dá uma resposta. Eu disse: então a gente tem que aceitar essa resposta que é a estratégia dele. Aí ela veio tremendo: menina do céu eles não preencheram o gabarito, não deu tempo. Eu disse: qual o problema? Amanhã a gente dá menina, não tem problema (risos). Então assim, ela é bem mãezona deles. (PR1).

A elaboração solitária, bem como as normas do sistema sobre a avaliação que não contemplam as necessidades dos estudantes com deficiência/transtorno, acabam por desconsiderar o processo de ensino ocorrido previamente à avaliação. Uma professora regente disse:

E aí você vê, você tem liberdade? Como é que você consegue trabalhar? E o que você recebe orientação normalmente, às vezes fala muito da prova adaptada, mas eu sei o que que acontece. Você já tem que gastar seu tempo para fazer uma prova, uma avaliação, né, montar uma avaliação. Qualquer coisa vai lá tirar uma salinha de xerox, é isso? Eu acho que o professor não quer criar, né? (PR1).

Essa questão da adaptação da avaliação é uma temática crítica para a educação escolar. A dificuldade para tornar as atividades acessíveis se reflete na dificuldade em elaborar uma avaliação acessível.

Esse papel também está atrelado ao trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado, que pode contribuir para eliminar barreiras no processo de ensino, desde o planejamento colaborativo até a avaliação. Com certeza, a presença da professora especialista

em Educação Especial, pode fortalecer o processo de avaliação em direção a uma oferta de educação mais inclusiva.

Capellini e Zerbato (2019) definem como atividades acessíveis:

Aquelas cuja oferta possibilita a participação de todos, portanto, são práticas que permitem o acesso ao conhecimento para toda a turma, mesmo que, em alguns casos, necessitem de algumas estratégias, apoios ou um recurso mais específico. (p. 30).

A coordenadora da escola informou as orientações oferecidas para a avaliação tornar-se mais acessível a todos na hora da realização da mesma:

Ambas podem aplicar a prova, quando é possível é a apoio. Porque ele (estudante com deficiência/transtorno) tem um tempo diferente para fazer. A acessibilidade das atividades para fazer. Aí as meninas do AEE orientam também. Mas tanto a apoio quanto a regente estão fazendo avaliação com as crianças. Essa avaliação é a mesma para todos, mas como vou te dizer, é mais adaptada para a criança, vamos dizer assim: Eu tenho situações problema, por exemplo, aí a professora vai estar adaptando a mesma situação problema para o nível que o aluninho consegue resolver. Aí com ele, vai levar mais material manipulado do que com o outro, ele vai ter mais recursos do que o outro na avaliação. (C).

É muito comum, nos ambientes escolares, em especial nas salas de professores, encontrarmos o discurso em relação às dificuldades da avaliação, desde a sua elaboração até a identificação das fragilidades do processo de ensino por meio dos resultados destas. Sabemos que, em algumas realidades, o processo de avaliação não é concebido como uma possibilidade de reflexão de todo o caminho percorrido para a aprendizagem do estudante, podendo se tornar até um instrumento que gera traumas e angústias.

A respeito do processo de avaliação, corroboramos com Drago et al. (2017) que afirmam:

Modelo de um processo avaliativo democrático e inclusivo, aquele que se constitui em: elemento integrador entre a aprendizagem e ensino; conjunto de ações para que o aluno aprenda melhor; conjunto de práticas que busca obter informações sobre o que e como foi aprendido; elemento de reflexão contínua para o professor e a escola sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades futuras; processo que ocorre durante toda a ação de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos. (p. 205).

A partir do exposto, entendemos a importância de todo esse processo de ensino e aprendizagem – os procedimentos didáticos desde o planejamento, elaboração de recursos e materiais, propostas de atividades e avaliação – ter como referência uma postura colaborativa. Somente nesta condição todos os envolvidos, e em especial, o professor regente e o professor de apoio à inclusão, poderão participar juntos, pensar juntos, definir as melhores estratégias juntos e avaliar, fazendo essa reflexão tão necessária para a identificação das lacunas de aprendizagem, dos recursos a serem melhorados e das estratégias a serem revistas para uma suplementação de todo o processo de ensinar na diversidade.

14.2.4 A Educação Inclusiva e ensino remoto: o atendimento aos estudantes em tempos de pandemia

Tornou-se necessário, neste trabalho, apresentar informações a respeito do contexto histórico e mundial do momento que afetou a pesquisa e, sobretudo, a organização da escola e a aprendizagem dos estudantes.

Vivenciamos, a partir de março de 2020, um período marcado por uma pandemia provocada pela Covid-19, doença causada pelo SARS-CoV-2, o novo coronavírus. Nesse sentido, conforme Joye et al. (2020, p. 13):

O ano é 2020, e uma pandemia misteriosa obriga o mundo a olhar a EAD como uma solução emergencial. O Brasil e os demais países atravessam a maior crise sanitária de sua história recente. A pandemia fez com que todos os estabelecimentos considerados não essenciais fossem fechados. As aulas foram suspensas em nome da preservação da vida. Ocasinou-se assim, o isolamento social como única forma de prevenção.

No município onde ocorreu a investigação, as orientações normativas do sistema indicaram as atividades remotas como estratégia para a continuidade dos serviços da educação. “Esse conceito envolve o uso de soluções de ensino e produções de atividades totalmente remotas, como por exemplo a produção de videoaulas” (Joye et al., 2020, p. 13).

Ainda, como foi verificado por um estudo realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do documento intitulado “Conhecendo o presente e planejando o futuro: análises educacionais da Rede Municipal de Ensino de Londrina no contexto da

Pandemia”, (2020) muitos estudantes não tinham acesso à internet e, portanto, o recurso mais utilizado foi o envio de atividades por material físico.

Diante deste contexto tão desafiador, as autoras Joye et al. (2020) elaboraram um quadro, a partir do qual fizemos um recorte, que apresenta algumas características do ensino remoto e que precisam ser consideradas nessa análise, visto que as professoras participantes desta investigação, em alguns momentos das entrevistas fizeram menção ao mesmo em função do período da pandemia.

Quadro 10 – Características do ensino remoto

Histórico no Brasil	Com a pandemia da COVID-19 e situações emergenciais específicas previstas em lei
Uso da tecnologia educacional	Presente de forma efetiva. Adaptada com a realidade domiciliar
Papel do professor	Transmissor do conteúdo. O professor deve estar à disposição do aluno para tirar dúvidas
Papel do aluno	Reprodutor do conteúdo. Baixa interação com o professor
Interação	Assíncrona: por meio de envio de tarefas, podendo ser adotado o meio impresso ou virtual
Planejamento	Não há planejamento coletivo. Quando ocorre, é em um formato micro, ou seja, o professor planeja de forma solitária, com pouca interação
Perfil do aluno	Indicado para todos os alunos em situações emergenciais, como conflitos bélicos, calamidades, e pessoas com necessidades educativas especiais que não podem estar no ensino presencial.
Conteúdo educacional	Transposição do ensino presencial para a distância. Uso de material impresso Aulas expositivas
Foco	Educação básica Caráter temporário
Eficácia	Não há estudos suficientes sobre a sua eficiência no contexto brasileiro.

Nota. Adaptado de Joye et al. (2020).

Considerando o exposto pelo Quadro 10, podemos verificar que as atividades remotas emergenciais que se configuraram como o caminho para a oferta do ensino na rede municipal pesquisada, não se constituem uma modalidade de ensino. O professor se encontrou numa

função mais limitada de interação com o estudante e com seus pares, o que comprometeu as experiências de trabalho colaborativo.

O Guia COVID-19 – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, publicado em 2020, pela Campanha Nacional de Direito à educação, em plena pandemia, no volume 7, que trata da inclusão e do trabalho colaborativo, apresenta uma definição de Educação Inclusiva que nos interessa nesta análise do cenário pandêmico. “Compreendemos a perspectiva inclusiva como aquela em que todos e todas estudantes têm garantia de acesso, permanência e ensino-aprendizagem na sala comum do ensino regular, como via possível para vivenciar o direito à educação de forma plena e autônoma”. (2020, p. 4).

Todavia, a situação da pandemia originou um desafio aos sistemas de ensino para garantir a aprendizagem de todos os estudantes inclusive aqueles com deficiências e transtornos, pois o isolamento social se configurou como uma barreira de acesso a este direito. (Guia COVID-19, 2020).

As participantes da pesquisa expuseram algumas situações em relação ao modo de organização para a oferta da educação inclusiva em tempos de ensino remoto. A coordenação fez um relato bem angustiada em relação à ausência de interação nesse período.

Nada substitui o estar na escola. Porque não houve interação, a maior parte dos nossos alunos não têm acesso a internet. Então estamos tendo a realidade dos alunos terem pego o material impresso, mas não tem interagido com o professor. E esse aluno com deficiência, pra ele isso ficou muito mais difícil. Então de positivo, a gente não vê muita coisa não. (C).

O Guia COVID-19 (2020) já esclareceu quanto a esses cuidados que os gestores, professores e até responsáveis precisaram instituir, pois o período de isolamento, a ausência de interação, tampouco os meios de comunicação, não poderiam substituir as relações do cotidiano escolar de maneira presencial. Alguns prejuízos já eram previstos.

Na rede de ensino pesquisada, os estudantes estiveram em atividades remotas e posteriormente com rodízio semanal de aulas presenciais até o dia 05/10/2021, período posterior ao da coleta de dados por meio das entrevistas. Neste sentido, considerando o longo período citado, as professoras também fizeram alguns relatos sobre os desafios que enfrentaram para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno no período pandêmico.

O clima de conversa e apoio das entrevistas proporcionou uma sensação de liberdade de pensamentos reprimidos, ou mesmo de sentimentos ainda não superados pelas professoras participantes. A princípio, chamou-nos a atenção que a primeira professora entrevistada no processo de coleta de dados, uma professora regente, fez uma partilha muito comovente sobre esse período de pandemia.

Estamos muito fragilizados, meus alunos, eu tenho aluno que perdeu pai, perdeu mãe, tá todo mundo fragilizado. Aí você tá falando de educação especial, eu to muito triste esse ano. Estamos todos sensíveis. Quando isso vai acabar? Estamos vivendo um tempo de luta e de luto sem poder ter o luto, que é o pior. Porque a gente não teve tempo, professor e até crianças, parece que não é permitido chorar, não é permitido sofrer o que você perdeu. É muito triste, enxuga a lágrima aí e vamos né. (PR1).

Esse desabafo, triste e emocionado nos fez refletir um pouco acerca dos desafios que os professores estavam vivendo para além das questões pedagógicas. Os sentimentos de angústia, confusão e até medo em função do vírus ainda findar com tantas vidas, afetou o sujeito não apenas como pessoa, mas também como profissional.

Para isso, apesar dos desafios, entendemos que as demandas advindas do ensino remoto no período da pandemia proporcionaram grandes chances de um trabalho colaborativo entre todos na e da escola. É preciso fortalecer as parcerias, possibilitar a escuta, o acolhimento, o apoio e a entre ajuda, num período tão desafiador e urgente como esse vivido pelo mundo inteiro.

O documento intitulado “Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual em razão da pandemia da Covid-19” (Parecer CNE/CP nº 5, 2020), publicado pelo Conselho Nacional de Educação, determina que os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais seriam responsáveis por trabalhar junto com os professores regentes, articular ações com a equipe escolar, adequar materiais e prover orientação às famílias, além de elaborar planos de ensino individualizados.

A efetivação do disposto no documento orientador foi uma das dificuldades vivenciadas pelos professores. Apenas uma professora participante fez referência à alguma orientação da professora da Sala de Recursos Multifuncionais: “Ele tinha PED adaptado por conta do que a Sala de Recursos mandou fazer.” (PR3).

Houve um certo “ensaio” de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado, conforme os relatos:

Na verdade, o que tinha de diferente? Preparava o PED, a professora da sala de recursos fazia né sugestões para tornar o PED acessível a esse grupo. Então eles tinham um PED diferenciado, colorido, letras maiores. Sabe que eles eram os melhores alunos? Eu tinha vontade de pegar o PED deles e dar para outros até. Mas tinha essa parte de preparação do material. Mas como lidar? Essas coisas aí foi aos trancos e barrancos. Foi por tentativa e erro e muito desgastante. (PR2).

Percebemos que esses ensaios de colaboração, foram bem pontuais, com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais. As falas das professoras entrevistadas demonstraram a ausência dessa atuação mais direta desse professor junto aos estudantes e, também, em relação às parcerias.

Talvez, se tivesse alguém com formação, né? Se pudesse ir ao menos uma vez na semana, identificar a criança, fazer umas sugestões de trabalho, que ajudasse a gente né. Porque a gente lida tanto no achismo, na tentativa e erro né! de repente uma pessoa que fizesse essa atuação rotativa nas salas. (PR2).

Se tivesse alguma pessoa com conhecimento na escola, porque nós não temos conhecimento específico. (PA2).

Ainda, uma professora participante demonstrou as ansiedades vivenciadas e fez referência à falta que sentiu de auxílio da professora da Sala de Recursos Multifuncionais, porém, que estava sobrecarregada de trabalho.

Por exemplo na pandemia, quando o aluno não quis mais fazer atividades: ele disse que não ia fazer mais nada da escola. Eu comecei a mandar jogos para ele, então pesquisei na internet jogos sozinha, jogos para autistas. Aí tinha um de sombra sabe, imprimi, passei um durex, sabe fita larga? e mandei para mãe. Então sempre acaba tendo mais necessidade de ter esse apoio em relação a essa parte de materiais, os recursos. De repente, se a SRM não estivesse tão sobrecarregada, poderia dar umas dicas né? (PR1).

O momento da elaboração do Plano de Estudos Dirigidos (PED) acessível constituiu-se em algo novo para o professor regente, em relação à possibilidade de maior contato com a professora do Atendimento Educacional Especializado. A proposta era de uma vivência colaborativa para criar as atividades e enviar o material físico aos estudantes com

deficiência/transtorno. Planejar colaborativamente e avaliar conjuntamente é um caminho possível para efetivar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Guia COVID-19, 2020, p. 23).

No entanto, algumas dificuldades foram evidenciadas na fala das participantes:

Não é isso o que acontece. Essa fala do trabalho do AEE, junto com as meninas, é mais no sentido de: faz isso, isso, isso, mas não ajuda muito, fala mas não mostra, não faz junto na prática. (C).

O aluno foi o mais cobrado né, porque a avó leva numa escola especializada, e pegou uma psicóloga que foi muito, eu diria até carrasca né, porque pegou as atividades dele, que eram adaptadas e falou que estavam muito fáceis, muito simples demais. Eu falei: eu concordo que está fácil, que está simples, mas não fui eu que determinei, foi a professora da Sala de Recursos. Foi o que ela falou: que o desenvolvimento dele vai se comprometer porque vocês não estão tendo responsabilidade. Jogou isso nas nossas costas. Eu nem converso direito com a professora da Sala de Recursos. (PR1).

Ainda estamos tentando apagar os incêndios né, principalmente na pandemia. a gente tá desesperado, principalmente com aqueles que não fizeram, não participaram. (PR2).

Conforme disposto no Guia COVID-19 – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2020, p. 22),

O conjunto das atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização que compõe o Atendimento Educacional Especializado, será tão mais efetivo para a identificação e eliminação de barreiras do processo de aprendizagem quanto mais colaborativas forem as ações entre os educadores.

Neste sentido, durante o período pandêmico, o trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais mais uma vez apareceu como imprescindível junto ao professor regente, numa proposta colaborativa. A sobrecarga de trabalho citada no relato da professora regente nos evidenciou um modo de organização da escola que não possibilitou essa partilha, visto que os estudantes eram os mesmos. Então, se a responsabilidade fosse mais compartilhada e a perspectiva colaborativa tivesse sido mais possibilitada e efetivada, ambos os professores poderiam se apoiar num viés de ensino colaborativo e atender às demandas emergentes e urgentes dos tempos de ensino remoto.

Costa et al. (2021) alertam para a importância da articulação entre esses docentes e a necessidade de ajustes nessa relação colaborativa. Desse modo, reforçamos a importância de a escola criar espaços para a construção de propostas colaborativas entre os docentes, por meio de encontros para partilha de ideias, reuniões, cursos em conjunto e outras estratégias de fortalecimento do viés colaborativo na instituição escolar.

Assim, entendemos que a situação emergencial provocada pela pandemia também refletiu no modo de organização da escola, e que houve experiências iniciais de tentativas de um trabalho colaborativo, especialmente com a professora do Atendimento Educacional Especializado, já que a figura do professor de apoio à inclusão desapareceu neste período e, do mesmo modo, houve situações difíceis em relação ao ensino remoto que poderiam ter sido potencializadas se houvesse uma maior vivência colaborativa.

Os autores que escreveram sobre o período pandêmico destacam que mesmo em condições tecnológicas favoráveis ao ensino remoto, esse apresenta falhas, tais como falta de diálogo, interação e atividades colaborativas entre os professores (Cunha et al., 2020).

Um aspecto importante evidenciado em algumas respostas das participantes da pesquisa se referiu à participação da família no período da pandemia. “Com as escolas fechadas para evitar aglomerações, professores e alunos são estimulados a dar continuidade ao ensino e aprendizado em seus lares, sendo que os alunos estariam sob o olhar atento de seus responsáveis legais” (Joye et al., 2020, p. 13). Foi um período longo e que exigiu das famílias e das escolas o fortalecimento da parceria e a efetivação de práticas colaborativas, a fim de buscar garantir experiências de aprendizagem apesar do distanciamento social e do fechamento das escolas.

Nós ficamos sem um professor de apoio porque todos eram teste seletivo e HE, nossos professores eram HE, então na pandemia eles deixaram de existir. No entanto, nenhum aluno nosso da educação especial ficou perdido. Eu tenho muito orgulho de falar isso, na nossa escola, manteve o contato com os pais, algumas crianças sumiram, mas os da educação especial, os pais vinham, buscavam, conversavam com as professoras regentes, interagiam com elas, então assim, os nossos foram tranquilo, não é a forma certa de dizer, mas não perdemos o contato com eles não. Neste momento de pandemia, o interesse dos pais da educação especial, não deixaram de vir buscar os PEDs, mas daqui pra frente, é essa busca, essa interação, que tem que estar acontecendo. (C).

O ponto forte do professor é a relação com a família que se fortaleceu com a pandemia. Era mais ausente e aí fortaleceu mais. (PR2).

O Guia COVID-19 que fala a respeito da Educação Inclusiva (2020, p. 23) reforça que esse momento da pandemia é importante para a realização do acompanhamento das famílias, acolhimento e busca intensiva de apoio aos estudantes. Esse acompanhamento deve ocorrer de forma ativa, para que não ocorra abandono ou evasão escolar.

Para Cunha et al. (2020) há uma grande preocupação em relação ao acompanhamento dos pais dos estudantes da escola pública, pois quanto mais tempo durasse o período de afastamento dos bancos escolares, mais demandaria a participação dos pais nas atividades escolares.

Outro aspecto considerado negativo e vivenciado pelas professoras participantes da pesquisa foi a própria ausência do professor de apoio à inclusão neste período pandêmico, com grandes desafios para oferta de um ensino remoto aos estudantes com deficiência/transtorno:

Não tinha professor de apoio, aí que que eu fiz? Eu fazia meet pra ele. uma hora de meet e quando terminava, eu abria a tela só para eles, aí era bem bacana, em vez de trabalhar os conteúdos, eu começava a conversar... Conversar, conversar, conversar, mostrava os brinquedos... então gente, agora tem essa folhinha aqui, ó, (risos). O que a gente vai fazer aqui? E focava na folhinha de atividade. E aí como era adaptado já né? Se vocês não conseguirem, manda foto para mim no WhatsApp, tá? (PR1).

Eu fazia online né? Na época estava só no remoto, então entrava em contato com os três, né? E aí assim, foi bem interessante: o primeiro que eu liguei na primeira tentativa ele não queria falar comigo. Ficou de cabeça baixa... de repente e falou: ah na sua casa tem lâmpada!!! Ele tem um foco em lâmpada!!! Tem uma caixa lotada de lâmpada. Mostra as lâmpadas. E eu falei: você vai ser um ótimo engenheiro elétrico né!!!! Aí de repente ele falou da lâmpada! eu disse: se você conversar comigo eu vou te mostrar as lâmpadas da minha casa. Peguei meu celular, mostrei as lâmpadas, peguei uma lâmpada diferente e deixei ao meu lado e a partir daquele dia eu consegui fazer contatos com ele, porque eu ia mostrar as lâmpadas.. Mas até chegar nesse ponto, você imagina o tanto de tempo que nós ficamos? Aí a família fica ansiosa, né? Aí marquei com o segundo né, que foi esse que perdeu pai, não queria falar comigo...Então pensei: era algo tão complicado, né? Passava os relatos para a coordenação. Porque me sentia sozinha, nem sabia como agir direito. (PR2).

Os relatos descritos denunciam as consequências da concepção de um sistema educacional que parece não ter compreendido a inclusão escolar como um direito de fato, ou seja, uma situação resultante de decisões administrativas e financeiras que afetaram diretamente o cotidiano da escola e os professores e estudantes com deficiência/transtorno. A partir da deflagração do período pandêmico e da paralisação das aulas presenciais, os professores de

apoio à inclusão tiveram suas funções alteradas ou encerradas. Isso mesmo, todas as participantes da pesquisa relataram que durante a pandemia não havia professor de apoio à inclusão. Dessa maneira, os professores regentes se encontraram solitários, mais uma vez no trabalho tão urgente e, agora, inexperiente em ensinar a todos num modelo de ensino remoto. As falas dessas professoras ilustraram suas angústias, suas vivências durante a pandemia e demonstraram até uma certa improvisação diante das situações vivenciadas. A ausência de um suporte para troca de ideias e planejamento das ações revelaram a oferta de um atendimento que pouco pôde atender as demandas individuais dos estudantes com deficiência/transtorno.

Portanto, ao retirar da organização da escola um dos serviços de apoio ao processo inclusivo, arriscou-se precarizar a educação para todos, quer dizer, a que todos têm direito. Para Neto et al. (2013, p. 91):

É a capacidade de indignação frente às injustiças, de não aceitar que os nossos pares sejam tratados como indesejáveis, o que nos mantém determinados e empenhados na solução da causa. É preciso demonstrar nossa preocupação com essa prática e os recados subliminares que a retirada da figura do professor de apoio à inclusão no período da pandemia podem nos demonstrar.

Em suma, foi possível perceber durante as análises dos dados dessa categoria a importância do modo como a escola se organiza para o atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno, e como cada aspecto pode contribuir ou não para a perpetuação da gramática dura da escola, resistente ao processo de inclusão.

Na análise da categoria a seguir, apresentamos os indícios de Trabalho Colaborativo enquanto existência ou ausência de uma concepção, as orientações recebidas para o mesmo, a comunicação entre os professores, os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio e a atuação da gestão escolar.

14.3 Indícios de Trabalho Colaborativo

O trabalho colaborativo tem sido considerado um dos caminhos para a inclusão. Os bons resultados requerem um trabalho em equipe, com a articulação de todos os profissionais com vistas ao mesmo objetivo (Pereira & Freitas, 2021, p. 2).

Considerando a necessidade de um refinamento na análise dos dados, na categorização destes, os dados recolhidos referentes ao trabalho colaborativo, especialmente entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, foram organizados nesta categoria conforme subdivisão dos itens a seguir:

12.3.1 Concepção de trabalho colaborativo

12.3.2 Orientações recebidas para o trabalho dos professores

12.3.3 Comunicação entre os professores

12.3.4 Aspectos pessoais facilitadores para o trabalho colaborativo

12.3.5 Aspectos dificultadores para o trabalho colaborativo

12.3.6 Trabalho colaborativo com a família do estudante com deficiência/transtorno

12.3.7 Trabalho colaborativo na/da gestão escolar

14.3.1 Concepção de trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo pode ser compreendido como a “existência de uma responsabilidade alinhada de muitos atores da ação educativa, promovendo medidas em um projeto de integração sem delegar a outros em nome da suposta dificuldade e complexidade das necessidades” (Boaventura, 2021, p. 46).

Seguindo o entendimento de que a partir das concepções dos professores a sua prática será realizada ou que há aspectos das concepções que interferem na efetivação de seu fazer pedagógico, consideramos ser necessário identificar o conceito de colaboração ou trabalho colaborativo das participantes da pesquisa. Para tanto, havia nos roteiros de perguntas das entrevistas uma questão que indagava: você conhece o termo trabalho colaborativo?

Para surpresa da pesquisadora, apenas uma dupla de professoras (PR1 e PA1) respondeu que conhecia. A equipe gestora (D e C) e as outras professoras (PR2, PR3, PA2 e PA3) responderam que não conheciam o termo e não tinham ouvido falar sobre este nos processos individuais de formação inicial. A PR3 demonstrou bastante incômodo em não saber, pareceu até envergonhada em não conseguir dizer algo sobre o termo: “Eu já ouvi o termo, mas assim não me lembro (risos) não sei o que é!”. A pesquisadora perguntou: “Onde você ouviu

falar desse conceito? Você se lembra?” A resposta da PR3 foi: “Não me lembro”. Ao ser questionada se já ouviu falar do termo trabalho colaborativo, a PA3 rapidamente respondeu: “Não, nunca”. A PA2 disse: “Já ouvi falar, mas não sei nada disso”.

Enquanto pesquisadora, aproveitei esses momentos tão importantes das entrevistas, nos quais percebi a abertura das participantes para a exposição de suas próprias limitações, de ideias reprimidas e até de confiança. Estava consciente da riqueza de dados para a análise que esses relatos se configuraram. Então, complementei com a pergunta: tem ideia do que seria trabalho colaborativo? E obtive como respostas:

Um conjunto? Todo mundo junto? Um propósito? (PA3).

Raiz da palavra de colaboração. (PR2).

Não posso falar que não tenho contribuição de outras pessoas, porque quando eu não consigo, venho atrás delas e elas me orientam. (fazendo referência à equipe gestora da escola). (PR3).

As duas professoras que responderam que conheciam o termo trabalho colaborativo apresentaram as seguintes respostas:

É uma luta que a gente tem né. Porque a BNCC⁸ coloca o professor como coadjuvante. é o aluno que tem que pensar, você construir sua autonomia desde a Educação Infantil. E o professor, ele tem que ser o que? Trabalho colaborativo com seus parceiros, com o próprio aluno, porque o aluno tem que entender que a professora é parceira, não é o professor que tem que ir lá na frente sozinho. (PR1).

Não era tanta intensidade como agora, já existia, às vezes em outra linguagem, mas já tinha, a gente sempre ouviu. Fiz o magistério no Mãe de Deus e lá a gente já fazia na verdade, só que usava outras nomenclaturas, mas na verdade trabalho colaborativo é tudo linkado. (PA1).

As falas evidenciaram que havia uma noção a respeito, porém, com pouca fundamentação. Evidente que se trata de temática emergente e que anseia por maiores pesquisas e maior divulgação e estudo nos ambientes escolares.

⁸ A BNCC, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 20173 (art. 1º) e Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 20184 (art. 1º, §1º) e o próprio texto da BNCC, é um documento de caráter normativo que deve ser aplicado exclusivamente à educação escolar, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas.

As participantes que não conheciam o termo no período da formação inicial falaram que, posteriormente, em palestras ou cursos de formação em serviço ofertados pela Secretaria Municipal de Educação já ouviram, porém, sem uma apropriação a respeito do tema.

Troca de experiência, materiais, pesquisas, não é? A gente às vezes, conversar com a professora regente, trocar ideias, falar sobre as crianças, buscar alternativas, meios de trabalho. (PA1).

Vagamente. Eu ouvi alguma coisa de São Paulo. Uma experiência, nas séries de alfabetização né, acho que seria bem interessante mesmo. O regente 1 e 2, acho que seria bacana, porque nestas séries eles demandam muito da gente né, principalmente o primeiro ano que eu tive a experiência ano passado e o ano anterior. Você tem que dar aquela atenção específica né, auxiliando mais de perto, duas pessoas seria muito melhor. (PR2).

As participantes que compõem a equipe gestora da escola também haviam demonstrado uma certa incerteza quanto à definição de trabalho colaborativo.

O termo específico não. O termo eu tenho ouvido muito nestes dois últimos anos pra cá. Hoje ouvindo o termo a gente tem a noção de que aquilo que já falavam pra gente do trabalho compartilhado, de ajudar um ao outro, do teu saber passar para o outro tem essa questão do que eu ouço mais hoje do termo, mas antes não, de dois anos para cá. (C).

A diretora escolar, numa visão mais global, exigida pela função, apresentou uma resposta fazendo referência à sua realidade de trabalho e preocupações quanto ao comprometimento para o trabalho colaborativo.

O que eu entendi sobre trabalho colaborativo é que a equipe multidisciplinar da escola toda, todos que fazem parte, trabalham para favorecer essa criança incluída na escola. Eu não me sinto esclarecida quanto a isso, mas eu penso sobre esse trabalho que não é um trabalho fácil, e que ele requer o comprometimento de várias pessoas, o que é difícil é saber se todas as pessoas estão comprometidas em fazer a inclusão acontecer dentro da sala de aula com todas as diversidades e dificuldades que nós temos. São muitas dificuldades. (D).

Na mesma direção, a coordenadora pedagógica mencionou em suas respostas a necessidade de maior esclarecimento quanto ao conceito.

Entender a gente entende, mas na hora de executar o trabalho colaborativo, é mais complicado. Então é uma coisa que a gente precisa aprender muito, ler muito,

estudar sobre isso, porque a gente tem muitas coisas, então na hora de fazer esse trabalho, de delegar juntos fazer, a gente sabe, mas eu ainda tenho dificuldades em fazer. (C).

Uma professora de apoio, participante da pesquisa, alegou a necessidade de aprimorar suas experiências de trabalho colaborativo.

Ah, na medida das possibilidades né. Mas é muito maior esse trabalho colaborativo, sem dúvida nenhuma. Ele é grandioso. Sabe, a gente ainda precisa avançar muito mesmo. Mas é aquilo que te falei, conforme a rotina, as possibilidades, a gente tem tentando né. (PA1).

As falas das participantes acabaram por se constituir como reflexos da cultura escolar e da profissão do professor de modo geral. Viemos de uma cultura de trabalho isolado e individual. Desse modo, temos dificuldades até em compreender uma proposta que vai na contramão do vivenciado até agora: trabalhar com o outro, decidir juntos, fazer juntos, responsabilizar-se juntos.

Para Boaventura (2021, p. 69):

A intervenção isolada do professor de apoio, ou de qualquer outro agente educativo com a criança, não teria sentido, porque contraria as premissas de uma construção que, por si só, requer uma abordagem coletiva para produzir resultados positivos na inserção social e no desenvolvimento cognitivo.

De natureza igual, Mosquera (2000) adverte que a colaboração entre os professores tem alcançado a relevância para os processos de inovação na escola, no sentido de possibilitar a superação do individualismo e isolamento para a aprendizagem por meio da partilha de experiências, receios e convicções.

Por fim, uma professora regente ao ser questionada sobre o trabalho colaborativo, denunciou:

Eu penso tudo sozinha. Você já imaginou? Aí dá pra ela executar, olha que triste. Eu também brigo, chamo atenção, mas depois a gente suaviza a coisa, né? Para eles entenderem que eles têm que ter essa autonomia também, né? E de quê aí no erro, é que a gente aprende, isso, só que a gente não pode se acomodar no erro, né? Então é essa construção o tempo inteiro, mas eu sinto essa falta do planejamento, do planejamento em equipe porque assim, você fica isolado, né? (PR1).

Isto posto, precisamos reafirmar de maneira intensa a importância de um trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo, esclarecer melhor aos atores educacionais sobre o assunto. Se a formação inicial e continuada não tem privilegiado essa temática, é preciso revê-la, pois os professores mencionaram a ausência de uma formação mais específica e o anseio em entender melhor a respeito do tema.

Sabemos que a sensibilização para essa tônica pode favorecer a reflexão dos agentes educacionais, desde a equipe gestora até os professores. Todavia, para além de um parecer sobre o trabalho colaborativo, seria relevante a criação de espaços no próprio contexto escolar para a sua vivência.

Algumas participantes, ao serem questionadas sobre o trabalho colaborativo, discorreram relatos a respeito de experiências isoladas vivenciadas sobre este. A gestora da unidade escolar demonstrou as suas percepções a respeito do cotidiano dos professores sob sua responsabilidade.

(Silêncio).... Eu não sei assim, fora da sala, se elas se conversam, porque ainda tem aquela coisa que a gente tem de, eu não posso ficar falando do aluno em certas situações, aí vem aquele negócio de ética. Ética ou ajuda ou trabalho colaborativo? Então se é colaborativo, se eu ver que alguém precisa de alguma ajuda eu vou lá e ajudo, eu não peço nem fico falando porque eu acho que é falta de ética. Então quando elas percebem que precisam de ajuda, elas já chamam: olha eu preciso de ajuda mas não consigo visualizar quando é grande, no grande porque daí parece que não é ético quando a escola inteira está trabalhando de uma certa forma. (D).

A gestão escolar e seu envolvimento com objetivos, ações e recursos eficazes pode contribuir para a efetivação de processos inclusivos na escola. A partir das observações que faz, a equipe gestora deve, ao mesmo tempo, identificar e acolher as dificuldades dos professores para o exercício do trabalho colaborativo, orientar a sua prática e promover espaços para a mesma, por meio da organização dos tempos e dos espaços no cotidiano escolar (Capellini & Zerbato, 2019).

Sobre experiências de trabalho colaborativo para a inclusão escolar, a diretora e a coordenadora responderam:

(risos) Eu disse pra ela que quando acontece qualquer tipo de problema, entre eu, a coordenadora e as meninas da SRM, é hora que vem, a gente se junta, vê o que precisa, Se é com o professor, a gente vê a estratégia que precisa ser definida. É

neste momento que a gente colabora uma com a outra, para poder ajudar na questão da inclusão. (D).

Eu disse que tudo que acontece lá (nas salas) a gente passa para a direção, porque a gente precisa saber o que está acontecendo, porque uma não estando, a gente vai caminhando, então é essa questão da colaboração. E ajudar no serviço da outra, porque estamos aqui uma para ajudar a outra mesmo. (C).

Uma professora regente, que também trabalhava na Rede Estadual de Ensino, na etapa do Ensino Médio, comentou sua experiência de trabalho colaborativo:

Na escola estadual, o ano passado no ensino médio, já esteve assim, a gente quase todo mundo morrendo, já não tá nem esperando mais, final de novembro, o governo do estado mandou uma notinha: essa semana é a semana do conhecimento, vão ter que produzir algo, né? E tem que ser assim um trabalho que o aluno produza no final ele tem que ter algo produzido, né? Aí o que a gente fez? Organizou os professores, como estava todo mundo a distância porque era classroom e WhatsApp, o meeting estava pra começar né. A gente fez os grupos com os professores das áreas, já nessa intenção até da BNCC. E não é que deu resultado? Nessa perspectiva do trabalho colaborativo. Então é isso! Aí eu vi um trabalho muito bom do professor de matemática e ciências naturais, né, nas áreas que eles fizeram um meet colaborativo cada um dividiu assim, não perdeu a natureza dos conceitos, né? Mas foram trabalhados na língua portuguesa, na matemática e aí foi o melhor momento do meeting que os alunos mais participaram. Então assim, nessa perspectiva mesmo, então ninguém era o dono dali né? Mas que todo mundo tinha responsabilidade de trabalhar os conceitos. Mas aqui no fundamental I nunca vivenciei assim. (PR1).

Este relato nos chamou a atenção considerando a organização pedagógica do Ensino Médio alicerçada em vários componentes curriculares, cada qual com seu objeto de ensino e suas peculiaridades, e a professora participante vislumbrar uma prática colaborativa nesta realidade em que muitos professores atendem a mesma turma. Por que será que essa professora não percebia experiência colaborativa no Ensino Fundamental 1? Ao ser questionada, ela respondeu: “aqui ninguém fala nada, cada um na sua sala.” (PR1).

A coordenação pedagógica externou nesta resposta uma queixa sobre o que ocorria entre os professores do ensino regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Eu não diria que é trabalho colaborativo. Porque o trabalho colaborativo eu entendo que é quando eu também dou a minha parte no trabalho e não apenas quando eu só falo para a pessoa: tem que fazer isso, isso, isso. Eu entendo que no trabalho colaborativo eu também vou fazer, e então digo: olha, agora daqui pra frente, você também faz e a gente vai trabalhando juntas. (C).

Diante deste cenário, Costa et al. (2021) afirmam que o trabalho colaborativo entre os professores das Salas de Recursos Multifuncional e da sala regular tem apresentado contratempos e precisam de aprimoramentos para auxiliar no processo inclusivo a ser realizado na sala de aula regular.

O trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor regente da classe comum tem sido entendido pelos autores como coensino. De acordo com Zerbato e Capellini (2019, p. 38): “É um trabalho de parceria de dois profissionais, licenciados para ensinar, que atuam como coprofessores, sendo um o educador geral ou de ensino comum e o outro, um educador especial.”

A partir do exposto pela literatura, compreendemos que, de fato, a postura adotada na unidade escolar participante pelo professor do AEE junto ao professor da classe comum se encontra na etapa que chamamos de “um ensina; outro observa” (Zerbato & Capellini, 2019, p. 44). Conforme os estudos das autoras, não há um modelo único para organizar o coensino, pois este depende do contexto, da relação entre os professores e do tempo disponível para o trabalho em conjunto. O estágio inicial dos professores em relação a essa parceria do professor do AEE com o professor regente se explica em função especialmente da ausência de um planejamento em comum. Neste caso exposto pela coordenadora, ainda se constatou uma etapa anterior, pois a relação ficou estabelecida apenas sobre o planejamento, em que o professor do AEE tecia algumas orientações ao professor regente do ensino regular, mas sem adentrar o espaço da sala de aula, o contexto em si. Isso quer dizer que havia um longo caminho a ser trilhado por esses professores, no sentido de fortalecer e avançar nas práticas de coensino.

Uma professora participante, ao responder sobre seu entendimento do termo trabalho colaborativo, fez referência à sua relação com a coordenação da escola, no sentido de um apoio à comunicação com a família do estudante com transtorno.

A coordenadora, peço sempre pra ela, ela ajuda no possível, às vezes questão da mãe, porque ele não está vindo medicado, então eu converso com ela e ela chama a mãe. Tem essa colaboração. (PR3).

Não seria uma visão limitada da colaboração, por falta de conhecimento, experiência, ou os dois? Sabemos que o papel da coordenação pedagógica é apoiar os professores nas questões pedagógicas e na relação com a comunidade escolar.

Com base nos relatos sobre o trabalho colaborativo, evidenciamos a necessidade de se investir mais nessa temática, seja nas nossas conversas informais no ambiente escolar, seja na formação planejada e intencional, ou nas vivências e trocas de experiências. Precisamos compreender corretamente o que é trabalho colaborativo, quais são as suas características, benefícios e vantagens para a educação e formação do professor, para uma escola que se deseja de todos e de cada um, para então, convencidos disso, fortalecermos nossos professores a realizarem suas práticas, a buscarem seus modos de fazer e vencerem os desafios surgidos.

Para Capellini e Zerbato (2019), os professores pertencerem ao mesmo grupo de trabalho não quer dizer que o trabalho colaborativo surgirá de maneira natural e automática. Neste sentido, as etapas apresentadas pela literatura já nos acenam de que se trata de uma tarefa árdua em que é necessário tempo e paciência.

14.3.2 Orientações recebidas para o trabalho dos professores

A função de professor de apoio à inclusão, como figura emergente no contexto escolar, ao mesmo tempo em que é almejada a sua presença, quando existe, tem gerado dúvidas, incertezas e até angústias entre os envolvidos. Isso porque falta um esclarecimento maior de suas atribuições e de como esse ator do espaço escolar se efetiva como um dos serviços de apoio à inclusão e não à exclusão.

Os pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática do professor de apoio (Sanches & Teodoro, 2007; Sanches, 2011; 2012; Flores, 2013; Prado, 2016; Picolini, 2019; Silva, 2018; Boaventura, 2021) insistem na relevância de uma de suas maiores atribuições: estabelecer uma parceria com seu par, o professor regente, a fim de juntos eliminarem as barreiras do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno, além de favorecer um contexto de respeito e oferta de uma educação que olha para todos.

Para Pereira e Freitas (2021), todos os profissionais do contexto escolar devem trabalhar em conjunto. Todavia, a parceria do professor de apoio com o professor regente é essencial para alinhar as ações realizadas, compartilhar informações, aprender e elaborar métodos específicos para cada estudante.

O trabalho colaborativo estabelecido entre o professor regente e o professor de apoio resulta de algumas perspectivas aqui já elencadas (concepções da função, do próprio trabalho

colaborativo e das experiências já vivenciadas). Entretanto, as orientações para o trabalho, podem e devem afetar a maneira como esse tem sido entendido e efetivado no interior das salas de aula do ensino regular.

A partir desta vertente, essa subcategoria apresenta os dados relatados com base nas perguntas como: qual a orientação vocês têm feito aos professores sobre o professor de apoio à inclusão? Qual a orientação você recebe para o trabalho do professor de apoio?

A diretora da unidade escolar, ao ser questionada acerca das orientações sobre o professor de apoio à inclusão, respondeu:

A orientação que a gente segue é aquela que já tem uns dois anos. Ele vai ficar dentro da sala com o conteúdo que o professor planejou, aquilo que o professor está ensinando ele faz a adaptação dentro daquele conteúdo mesmo pra poder ensinar o aluno. Que nem eu dei o exemplo da matemática, se todo mundo está num nível, ele está até o 10, ele vai fazer a adaptação com material concreto, com objetos, com jogos mas o mesmo conteúdo do que o professor. E quem planeja sempre é o professor. (D).

A diretora escolar fez referência à Instrução Normativa nº 01 (2018) publicada pela Secretaria Municipal de Educação à qual a unidade escolar pertence. Conforme esse documento e como já exposto na análise documental deste trabalho, a orientação quanto às atribuições deste professor, destacamos a primeira:

4.1 Atuar de forma colaborativa para a execução de estratégias pedagógicas definidas pelo professor regente de classe regular e/ou professores responsáveis por outras áreas ou atendimentos, que favoreçam o acesso ao currículo adaptado e sua interação no grupo. (Instrução Normativa nº 01, 2018).

Ficou evidente que a orientação se pautava no trabalho colaborativo entre esses professores, porém, a definição e a condução da intervenção pedagógica estavam sob a responsabilidade única do professor regente. Essa prerrogativa consistiu, de certa forma, como incoerente para o trabalho colaborativo. Isso porque, para que este se efetive de maneira coesa, é preciso a participação dos dois professores sem essa hierarquia de “um manda e o outro faz”.

As professoras regentes, participantes da pesquisa, confirmaram em suas respostas:

Assim, que ela ia ficar com a criança, que eu tinha que preparar as aulas, passar para ela o que queria que trabalhasse com a criança. (PR3).

Não recebo orientação, olha ela é apoio e ponto né. Aí vai apoiar o que? Ah, vai cuidar e acompanhar aí, oh você que fala o que ela tem que fazer. Por isso que em alguma situação a gente nem sabe direito, né? O que pode o que não pode né. É porque assim, na minha perspectiva, tudo bem ela tá agradando ele, mas os outros são crianças, ela fez um barquinho eu também quero tia. Esse ano não tivemos orientação nenhuma. Chegamos chegando!!!! Então, você entendeu? (PR1).

Conforme Mendes et al. (2014), os professores precisam ter igual importância para a realização do trabalho em colaboração. Nesta mesma direção, elas reforçam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam responsabilidades educacionais. (Capellini & Mendes, 2008, p. 110).

Uma professora regente apresentou em seu relato que desconhecia o documento normativo da Secretaria de Educação, e que apesar de ter sido orientada a respeito de a professora de apoio poder auxiliar a turma toda, gostaria de entender como poderia conduzir esse processo.

No início do ano passado que foi a primeira experiência, né? Porque eu nunca tinha estado num lugar que tivesse tantos professores de apoio e tantas crianças assim na minha vida. Já tive aluno autista, mas sem apoio também. Parece que aqui as pessoas têm esse cuidado de dar essa assistência, né? Talvez seja isso. A orientação que me foi dada era de que: olha é apoio de tal aluno mas vai apoiar a turma toda. Aí umas três vezes, a coordenadora chegou na sala e perguntou: tá atendendo todo mundo? Porque ela vê sentadinha lá perto... Então ela tem essa preocupação, mas o documento desconheço, mas ela tenta passar a ideia. Foi assim uma orientação mais geral, Não especificamente assim, dos horários, de como fazer, foi uma orientação mais ampla mesmo. Falta essa orientação de quando você tem um professor de apoio de como deve ser né? Como o regente pode conduzir isso. Deveria ser organizado melhor. Mas mesmo sem a orientação a gente foi fazendo. (PR2).

As professoras de apoio à inclusão também foram questionadas se receberam orientação sobre o seu trabalho. Pudemos perceber um silêncio, um incômodo em relação a essa pergunta e a essa situação. Fazemos referência ao exposto por Boaventura (2021) de que muitas vezes é doloroso ao professor falar sobre um mal-estar perante a escola ou aos seus colegas. Neste contexto, a pesquisadora perguntou novamente: “Quando você chegou na escola para ser professora de apoio, você recebeu alguma orientação?”. As respostas foram:

Pausa... silêncio...A coordenação falou: você vai ser professora de apoio do quinto ano e tem que ajudar o fulano. Se o beltrano precisar, ajuda o beltrano também. (PA1).

Pra mim nunca houve reunião pra orientar, a coordenação fala: olha você vai pra tal sala. (PA3).

Que eu ajudo a criança, mas que era para auxiliar toda turma, né? Todos os outros casos que fossem necessários passar também, né? (PA2).

Apoiado nestas respostas, pudemos vislumbrar tanto a falta de orientações para o trabalho do professor de apoio à inclusão quanto à referência à uma perspectiva colaborativa deste trabalho. As falas ficaram em torno de um trabalho de auxiliar, ajudar, apoiar e atender o estudante, ou mais de um estudante, mas não faziam menção a um trabalho pedagógico de parceria com o professor regente, conforme já situamos na categoria que trata da concepção de professor de apoio à inclusão.

Pereira e Castro (2021, p. 11) também fazem um relato a respeito deste aspecto:

Os professores de apoio, ao se referirem ao seu papel e atuação em relação ao professor regente, apontam uma ação de assistência ao professor regente e outra de mediador entre este e o estudante com necessidades educacionais. Contudo estes professores pouco destacam o caráter colaborativo do seu trabalho em relação ao outro docente.

Como consequência desta conjuntura, o trabalho colaborativo entre os professores se torna dificultoso, haja vista a hierarquia estabelecida no sentido de que um pensa, define, organiza, planeja e outro apenas executa, não favorece a existência de um clima de partilha de ideias, de propostas, enfim, de responsabilidade e colaboração.

Sabemos que o trabalho do professor de apoio à inclusão está diretamente ligado ao trabalho do professor regente, aos conteúdos da turma, pois estes passam todos os dias o tempo todo no mesmo espaço físico: a sala de aula. Todavia, esta estreita ligação dos trabalhos pode ser fortalecida por uma perspectiva de colaboração e entreajuda. Assim sendo, o próprio documento normativo e a equipe gestora precisam observar e garantir como se efetiva o trabalho colaborativo sem destacar uma relação em que um manda e o outro executa.

As falas apresentadas pelas participantes da pesquisa acerca da rotina cumprida no contexto escolar, em muitas vezes faziam alusão às questões da comunicação entre os

professores, e sabemos que este elemento se caracteriza como relevante para o estabelecimento do trabalho colaborativo entre os professores. Desse modo, a próxima subcategoria analisa os dados específicos da comunicação.

14.3.3 Comunicação entre os professores

Os pesquisadores que debruçam seus estudos sobre o ensino colaborativo definem algumas condições necessárias e que alicerçam essa pesquisa, visto o trabalho colaborativo entre os professores regentes e de apoio à inclusão, bem como os elementos de bidocência, são extraídos desse referencial.

Mendes et al. (2014) e Capellini e Zerbato (2019) identificam a comunicação como um dos fatores importantes para o desenvolvimento da parceria entre os professores. As autoras explicam que a habilidade da comunicação não se reduz a falar e planejar com o outro o ensino, requer também aprender a tomar decisões de maneira coletiva.

Ao serem questionadas sobre como acontecia a comunicação entre elas, as professoras participantes responderam:

(risos) ué, na sala, a gente não consegue conversar direito. Às vezes, como ela também trabalha o dia todo, a gente conversa na hora do almoço, algumas vezes. Na sala a gente comenta alguma coisa, mas daquele jeito né. Seria bom ter um horário, porque a nossa conversa é na sala, troca de ideias quando dá, porque não tem um horário para conversar, então que tipo de comunicação nós temos? Porque ela sempre está com ele! (PR3).

Na hora ela comenta comigo. A gente troca as ideias, a gente já vai e conversa. Sempre antes, quando começa ou quando vai embora a gente tenta conversar. Ou no meio da aula ela me chama né, vamos trocar ideias. A gente também conversa pelo whatsapp né. Falei pra ela que o tempo que nós temos é esse, às vezes watts, nossa convivência dia a dia mesmo. (PA1).

Durante a entrevista coletiva com uma das duplas, houve um diálogo bem interessante e descontraído a respeito da comunicação entre elas, veja:

P: Que horas acontece essa conversa entre vocês?

PR2: Na hora da confusão! (risos)

PA2: Durante o dia mesmo.

PR2: Não tem um momento de conversa: vamos conversar!

PA2: *Até porque se deixar para depois a gente esquece.*

PR2: *Não tem tempo, nem por exemplo para a avaliação. Podia ter né? Pensar junto como que foi, como vai ser? Em tempo real. Não é organizada, ela acontece.*

P: *Como fica para vocês?*

PR2: *Eu tô com ela e com todo mundo ao mesmo tempo, impossível!*

Estes testemunhos nos fizeram importantes revelações a respeito da comunicação, algo tão destacado pela literatura que defende a importância do trabalho colaborativo para a educação inclusiva. A habilidade de comunicação só pode ser desenvolvida à medida que se criam ocasiões, espaços para o diálogo entre os professores, para que possam se ouvir e falar também.

Evidente que a ausência desses espaços de escuta e de promoção da comunicação pode afetar a mesma, bem como toda a perspectiva colaborativa que uma comunicação eficiente fomenta na parceria entre os professores.

De acordo com Mendes et al. (2014), o estágio inicial se refere ao seguinte ponto: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é informal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio. Para essas autoras, ainda é possível gerar conflito e insatisfação, o que se configura como uma barreira para a colaboração acontecer.

Uma professora regente relatou uma situação específica sobre a comunicação acontecer junto ao estudante, que poderia provocar uma situação de exposição deste, de suas limitações perante os outros da turma.

Por hora é o que nós temos, seria um facilitador se a gente tivesse um tempo para poder conversar melhor, porque é tudo truncado. As vezes, eu quero falar alguma coisa pra ela, sobre a criança né, pra não causar um constrangimento para ele no caso, eu tenho que falar: PA1, vem aqui no fundo, ou vamos lá na porta, ou até lá fora, correndo, imagina, deixar a turma sozinha por uns minutos, pra eu poder falar: olha, tô achando melhor fazer isso, isso, isso. (PR1).

A ausência desse tempo para a comunicação de forma mais tranquila e coerente com os objetivos de um trabalho colaborativo criam situações muito prejudiciais, tais como a anteriormente exposta. Se considerarmos o estabelecido no artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990): “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante,

vexatório ou constrangedor.” Assim, essas situações de conversas a respeito do estudante na frente da turma podem constrangê-lo e ser discrepante de um direito que ele tem, além de reforçar um processo discriminatório entre os próprios estudantes.

Uma professora regente citou um episódio em que percebeu o quanto a comunicação precisava ser valorizada e poderia contribuir até com a formação dos próprios professores:

Ela é precária. Falta uma preparação, porque ela acontece na hora, de repente poderia ser melhor. A professora da tarde chegou e falou: eu tô aprendendo bastante de alfabetização, porque ela é da educação infantil. Então, de repente aquela pessoa nem tá ainda naquele contexto né, apesar de que estamos todo mundo aprendendo mesmo, mas se pudéssemos conversar melhor, ela aprenderia mais sobre o que estou ensinando, né? (PR2).

A comunicação enquanto habilidade se constitui também em aprender a escutar. Para Capellini e Zerbato (2019, p. 58): “Escutar o outro, suas angústias, suas expectativas, seus medos, suas ideias e, nessa escuta, aprender com o outro para se respeitarem mutuamente e buscarem os melhores caminhos para um trabalho em conjunto”.

A equipe gestora reforçou a necessidade de um tempo para melhorar a comunicação entre os professores.

Vou responder isso e mais um pouco: como não tem esse momento, em alguns momentos em sala de aula quando o professor está desenvolvendo, ele vai lá, conversa, dá uma explicação para a apoio e ela vai e faz a atividade em sala de aula. (D).

O que falta é esse momento delas terem de sentar juntas, pensarem no aluno juntas, e planejarem juntas. Isso falta. (C).

As autoras Capellini e Zerbato (2019) recomendam a frequente comunicação entre as professoras pois muitas delas estão no início da experiência de um trabalho colaborativo. Durante o andamento da proposta das aulas podem surgir necessidades de mudança de estratégias, outras propostas ou de outros aspectos do ensino que podem ser analisadas, discutidas e resolvidas por meio de um amplo e franco diálogo. Essa constância na comunicação possibilita o avanço dessa relação e o fortalecimento do viés colaborativo da mesma.

14.3.4 Aspectos pessoais facilitadores para o trabalho colaborativo

Dentre as condições para o exercício de um trabalho dos professores na perspectiva da colaboração, pudemos perceber nas respostas das professoras que houve destaque para os aspectos pessoais das participantes como a flexibilidade e a afinidade.

A flexibilidade é hoje uma característica muito importante para os relacionamentos interpessoais. Ambos os professores devem ser flexíveis para vivenciar uma nova rotina de trabalho (Mendes et al., 2014).

Foi possível constatar que as professoras, em geral, estavam abertas à possibilidade do trabalho em parceria e vislumbram tais benefícios. Ao serem questionadas sobre o que facilita o trabalho colaborativo, elas responderam:

É você estar aberto, você querer. Se você não quer fazer o trabalho colaborativo, não acontece. Tem que estar aberto. Tem que ter o querer. Tem que estar motivado mesmo. Então, quando eu penso em trabalho colaborativo, as pessoas tem que ter o querer e tem que tá ali, ó. Estou aqui. Estou aqui. Vamos utilizar o tempo para preparar, para planejar, para estudar sobre um determinado assunto, para melhorar a nossa ação, então o trabalho colaborativo, ele tem como ele pode começar mas ele não tem um fim, né? É um ir e vir? A gente chegou aqui, agora vamos. Se ela vai ensinar um aluno que é normal ou não, e vai ficar na minha sala, a gente vai ter que fazer essa função juntas né! (PR1).

Eu gosto desse auxílio permanente. Tá fazendo alguma coisa e eu posso dividir para dar atenção aos outros. Gosto de ter professor de apoio, porque ele acaba auxiliando com a turma geral, né? No caso do apoio para o aluno é fundamental, né? Sem ele ficaria tão mais difícil, então eu gosto de ser uma pessoa auxiliando assim. Eu acho legal que às vezes PA2 dá um feedback em relação aos outros alunos. Eu acho legal isso, quando tem outro olhar. Outra pessoa percebe a evolução. (PR2).

Eu acho que algumas coisas fluem porque a professora Regente consegue também dar uma atenção a mais para qualquer aluno, né? Porque tem alguém ali com ela que também está ajudando e auxiliando às vezes numa atividade que é um pouco mais complexa, né? Ela também consegue ter esse tempo para ajudar. (PA2).

Eu não acho difícil, eu particularmente gosto quando tem mais uma pessoa na sala, eu não tenho dificuldade para trabalhar sabendo que tem mais uma professora na sala. (PR3).

Sabemos que a inclusão escolar é desafiadora para os professores e a colaboração também se torna um desafio na medida em que este professor não tem na sua experiência profissional, grandes memórias de colaboração. Neste sentido e à luz da perspectiva teórica da educação inclusiva, a disponibilidade, a abertura e o desejo de realizar uma prática eficaz são aspectos a serem considerados. A participação em um contexto de colaboração deve ser voluntária, conforme apontam Capellini e Zerbato (2019).

Essa abertura permite aos professores a vivência de novas perspectivas de ensino, de metodologias, de estratégias sem dar espaço a um “campo de disputa” entre eles. (Capellini & Zerbato, 2019, p. 55). Pelo contrário, o respeito deve imperar nesta relação que valoriza o saber de cada um e coloca à disposição para a aprendizagem de todos os estudantes.

Capellini e Zerbato (2019, p. 62) explicam que “conhecer-se a si mesmo” se refere ao autoconhecimento, tão necessário para o início de um trabalho em parceria, efetivamente colaborativo. Isso porque é preciso reconhecer os pontos fortes e fracos, identificar concepções e assumir as suas mazelas pessoais (preconceitos, juízos de valor) que podem interferir na atuação em prol de uma educação inclusiva.

Para a coordenadora pedagógica da escola participante da pesquisa, era imperioso ter um perfil para o trabalho.

Vou abrir o meu coração. Não é nem o que tinha que ser feito. Por exemplo, o professor de primeiro ano, na minha opinião tem que ser o professor mais experiente da escola, porque ele vai começar a alfabetização. O professor de apoio, a gente não poderia chamar por ser um professor que a gente precisa. Ele tem que gostar da educação Especial, gostar da inclusão, e aí não é isso que a gente encontra sempre bons profissionais chegando na escola. Não tem o perfil mas está ali. Então nessa questão a gente tem que intermediar muito mais, do que em outros momentos você fala: meu Deus do céu. Você fica de queixo caído com o que o professor está fazendo. Mas a grande parte não tem o perfil de educação especial, tem o perfil de querer a Hora Extraordinária. (C).

Essa fala expõe algo recorrente na realidade da rede de ensino pesquisada. Por se tratar de função não estabelecida via contratação por concurso público, e sim por hora extra de trabalho, de maneira inclusive temporária, os critérios para admissão na função de professor de apoio à inclusão eram muito frágeis no que se referia a essas habilidades para o desempenho de uma função tão relevante no processo de inclusão escolar. Assim, o financeiro sobrepunha ao pedagógico e o serviço de apoio ficava comprometido.

A coordenação pedagógica deixou evidente que um professor com um perfil mais flexível, com concepções mais favoráveis ao acolhimento, respeito à diversidade existente no contexto escolar e disponibilidade em renunciar a um trabalho isolado e solitário para uma experiência de parceria com outro professor, poderiam ser facilitadores para a efetivação de práticas colaborativas na escola.

Ainda, ao serem questionadas sobre o que facilita o trabalho colaborativo da dupla, durante a entrevista coletiva as professoras responderam:

A afinidade. (PR1).

Verdade. (PA1).

Eu vou abrir um parênteses aqui: a PR1 eu já tive a alegria de ter como coordenadora no colégio Aplicação. Ela era coordenadora pedagógica, a gente já fazia magistério juntas e quando ela sabia que eu fazia o PSS ela se preocupava comigo, ela falava: vai em tal lugar! vem aqui! (PA1).

A afinidade é um dos elementos resultantes de uma boa comunicação e um tempo de relacionamento interpessoal. Ou seja, é fruto de um processo que demanda perseverança e persistência. Ela é conquistada, alcançada numa relação honesta e estabelecida por desejo de ambas as partes. Dificilmente se consegue a afinidade com uma pessoa que você não deseje a convivência.

Essa afinidade de já conhecer só de uma olhar para outra né. Então eu olho para ela e já digo assim: ele não vai mais além disso hoje, ele tá cansado. Ah, vamos tomar uma aguinha, deixa ele um pouco (risos) (PR1).

Numa relação profissional, a afinidade pode ser reflexo de alguns aspectos como tempo de trabalho em conjunto, semelhança nas concepções e nos modos de ensinar. Mas também pode ser estabelecida por professores diferentes que possuem em comum o objetivo de ensinar juntos.

A afinidade será robustecida quando houver mais possibilidade e investimento na habilidade de comunicação, pois ao mesmo tempo que trocam ideias, angústias e preocupações, os professores podem ir se identificando enquanto parceiros desse desafio de ensinar a todos.

A gente se conhece há muito tempo, temos uma certa afinidade. Mas assim, eu penso que a gente precisava de ter um tempo maior para poder, não no contexto ali junto com os alunos na sala, para fazer isso ou aquilo. (PR1).

Todavia, conforme as autoras Capellini e Zerbato (2019, p. 50): “A amizade não é um pré-requisito para a colaboração”. Pudemos evidenciar por meio do relato de uma professora de apoio à inclusão que apesar de não ter estabelecida uma intimidade com a professora regente, havia entre elas a intenção de um trabalho colaborativo. Para esta professora: “A comunicação é boa, não é uma intimidade. Mas aquele trabalho junto mesmo, porque com ela é muito legal de trabalhar, ela dá liberdade.” (PA3).

Para o trabalho colaborativo, a literatura indica quatro saberes fundamentais para o sucesso dessa parceria, sendo eles: conhecer-se a si mesmo, conhecer o seu parceiro, conhecer seus estudantes e conhecer seu ofício (Capellini & Zerbato, 2019).

Podemos afirmar que, em relação à afinidade, essa só pode ser construída à medida que os professores se conhecem. “Criar um clima favorável à amizade, pois ambos passarão uma boa parte do tempo juntos, compartilhando momentos alegres e tristes, desafiadores e de conquistas” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 62). Esse conhecimento do outro pode contribuir para alinhamentos de questões aparentemente simples como a organização da rotina e das regras com a turma, além dos estilos de ensino de cada professor. Novamente, a habilidade de comunicação se destaca como uma ferramenta indicada para o desenvolvimento da afinidade entre os pares.

14.3.5 Aspectos dificultadores para o Trabalho Colaborativo

As entrevistas realizadas nos rechearam de dados interessantes e relevantes ao proposto nesta pesquisa. A respeito da dificuldade para a realização de um trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, as participantes da pesquisa apresentaram várias respostas.

Essas informações, novamente analisadas, foram categorizadas nesta subcategoria e apresentam aspectos relacionados à resistência dos professores; a relação do estudante com deficiência/transtorno com a professora de apoio à inclusão; o local desse estudante no espaço físico da sala de aula e a ausência de tempo para o trabalho colaborativo.

Em concordância com o estabelecido por Capellini e Zerbato (2019, p. 57): “É comum surgirem dificuldades, quando dois professores começam a trabalhar em conjunto, pois a maior parte dos professores desconhece essa proposta de trabalho, além de estarem acostumados a trabalhar sozinhos.”

A equipe gestora, ao ser questionada sobre as dificuldades para o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, denunciaram de maneira clara a resistência do professor em realizar um trabalho com o outro.

Isso é uma dificuldade porque tem professor que tem resistência. Nós não sabemos trabalhar com o outro. Nós temos professores aqui, que não é que ela não queira inclusão na sala dela, ela não quer que tenha um professor dentro da sala de aula dela com ela junto, porque ela sabe fazer e faz muito bem o trabalho dela, mas se tiver outra professora junto, ela já não faz. É uma coisa que tem que ser reconstruída de estar dividindo. Tem um professor que diz: “não põe pra mim não, eu dou conta da criança”. (C).

Na mesma direção, duas professoras regentes entrevistadas relataram essa percepção sobre o receio que os professores possuíam em relação ao trabalho em parceria na sala de aula.

Não vou dizer que nunca aconteceu de eu ficar assim, mais... meia.... estranha... mas hoje já superei melhor. Hoje não me importo muito. Vejo mais coisas positivas em ter do que não ter. (PR3).

Na verdade, no começo é complicado também porque eu percebo que quando o professor de apoio chega, ele tá com um pouco de receio, sabia? No começo, eu não consigo também chegar tanto. Parece que ele está ali né, olha meu serviço é esse aqui. Aí você vai colocando né? Levá-la para a professora tal corrigir... Hoje você não toma essa leitura para mim? Porque você precisa quebrar o gelo com o professor também. Ele é seu colega, mas você não tem tanta intimidade. Assim uma coisa que eu percebo é que os professores em geral, eles vem o apoio como se fosse um vigia não é? Não é um medo? Há aquele que tem resistência, eu percebo que é um receio mesmo. (PR2).

Essa última professora, ao ser questionada pela pesquisadora se poderia descrever um episódio sobre essa situação, falou:

Nos primeiros dias, eu acho que é difícil, parece que a gente fica um pouquinho inseguro, né? Uma vez aconteceu comigo: a professora de apoio me corrigiu na frente dos alunos, disse que eu estava incorreta e eu fiquei surpresa. Acho que a parte do entrosamento no começo é um pouco complicada. Criar relacionamento com a criança, com você, é difícil, porque é um pouco mecânico né. A parte de

entrosamento é difícil. Eu achei legal dar o conselho, mas poderia dar depois né! (risos) Na hora foi meio estranho... A professora da tarde falou para mim que eu tinha cara de chata no primeiro dia. Mas tudo isso acontece porque nas primeiras semanas é um relacionamento que estão criando, é uma relação que está sendo construída, não só com uma criança como com a turma. Mas entre professores, às vezes é mais fácil com a criança do que com o professor (risos). (PR2).

Essas situações se referem aos aspectos já evidenciados neste texto. A importância de possibilitar espaços para conhecimento, comunicação e partilha das ideias podem evitar alguns episódios constrangedores. Imagina essa situação acima exposta pela professora? Realmente é desafiador chegar numa sala de aula com outra professora sem uma conversa prévia, sem uma apresentação mais tranquila, sem um tempo de uma troca de informações. No cotidiano já temos dificuldades para estabelecer vínculos com pessoas conhecidas ou colegas, é necessário investir um tempo para essa relação. Imagine quando isso não ocorre? As professoras participantes, como já dito na subcategoria que trata da habilidade de comunicação e da rotina, expuseram que o diálogo e as partilhas ocorriam junto ao andamento da aula, na correria dos atendimentos aos estudantes, no interior das turmas de crianças.

Esse contexto pode reforçar aquela relação hierarquizada combatida pelo paradigma do trabalho colaborativo, podendo gerar um clima de disputa desnecessário para a inclusão escolar acontecer. Isto é demonstrado no relato de uma professora de apoio à inclusão:

É difícil, porque às vezes a própria criança não vê a gente como um professor também. Às vezes, o professor não ensina que a gente é professor. Tem aqueles que sim, mas tem aqueles que não, pra não ter problema de a criança não respeitar né. (PA3).

Uma professora regente sugeriu a formação como estratégia para auxiliar no maior conhecimento entre os professores, a fim de baixar a resistência para o trabalho colaborativo.

Então assim, não houve essa orientação inicial, como vai ser, mas eu acho que talvez, uma coisa assim mais específica, de repente uma formação da prefeitura, né, para quebrar o gelo das duas partes, por que parece muitas vezes que o professor tem um pouquinho de receio do apoio, né? Agora à tarde mesmo, eu tenho uma professora de apoio que no começo me disse: nossa a primeira vez que te vi te achei tão séria, fiquei com receio até. Mas é porque leva um tempinho né, até com as crianças. (PR2).

Evidentemente, a formação dos professores, os momentos de troca de experiências, os estudos de caso e as reuniões pedagógicas podem se constituir como recursos para auxiliar a comunicação, o fortalecimento e a construção de vínculos dessa relação que é profissional, mas muitas vezes sofre a resistência dos professores em virtude da não experiência da colaboração, da novidade, do medo do novo.

Algumas professoras citaram como dificuldades para o trabalho colaborativo entre eles a existência de uma relação de dependência estabelecida do estudante para a professora de apoio à inclusão.

Em função da concepção sobre o professor de apoio à inclusão, da falta de orientação sobre as atribuições da função e das dificuldades de comunicação na rotina escolar, todos esses elementos já apresentados e analisados neste texto, foi possível evidenciar pela fala de algumas professoras que o estudante com deficiência/transtorno tinha estabelecido uma relação de dependência exclusiva da professora de apoio à inclusão, o que comprometia uma postura mais colaborativa de ambas as professoras. Vejamos:

Eu costumo, por exemplo, pedir para os outros alunos levarem para ela corrigir porque também eles acabam ficando um pouco dependentes e eu tenho os meus três TEA que são muito inteligentes então se você deixa: eles ficam falando: ah, mas cadê a professora que me ajuda? Eles querem que faça, entendeu, eu tento também tirar um pouco o vínculo só daquela criança para que ele também não fica um pouco acomodada. (PR2).

Ele não tem, não demanda tanto... ele precisa mais parece que é da presença física. Ele se apavora se não tiver ninguém ali, mas se tiver alguém só para ele, né dando aquele incentivo... porque ele é bem do contra, então todo dia eu acho que gasto mais tempo falando para ele o que ele tem que fazer, do que ajudando ele a fazer. (PR3).

Então a gente fica mais na parte para dar aquele suporte emocional. Porque já teve aquele dia de não vir o professor e daí os olhos já enchem de lágrima, sabe. Ah quem vai me ajudar? Aí tem toda aquela situação de carência né!!!! carência física! (PR1).

Esses episódios denotaram situações resultantes de um trabalho individualizado em relação ao estudante com deficiência/transtorno. Essas circunstâncias pouco contribuem para o trabalho colaborativo e reforçam um caráter paralelo de um atendimento que tem em sua origem uma função inclusiva. Para Boaventura (2021, p. 10), “O professor de apoio que deveria ser um

articulador limita a sua ação apenas a um estudante, sem uma relação efetiva com o processo de aprendizado da sala de aula em que está inserido”.

No geral, o que ocorre é que essa dependência é criada por meio das circunstâncias e das experiências que o estudante vive. Conforme a rotina criada, ele vai compreendendo que quem está à sua disposição para auxiliá-lo é o professor de apoio à inclusão. Sanches (2011, p. 301) chama a atenção para essa situação ao denunciar o que denomina de “excesso de presença do adulto” como prejudicial ao desenvolvimento da autonomia à participação, pertencimento e interação do estudante com o contexto e os colegas de turma.

Essa dependência pode ser gerada também em função de situações que destacam ainda mais uma ação individualizada dentro do próprio ambiente escolar, tais como: é o professor de apoio à inclusão que entrega o caderno, explica a atividade, acompanha na ida ao banheiro, ao refeitório, recebe na entrada e entrega à família na saída das aulas, enfim, trata-se de uma dependência que a cada nova situação é reforçada pelas atitudes dos próprios professores. É importante que a organização da aula preveja essa troca de papéis, para que o estudante não se dirija apenas ao professor de apoio e perceba que o professor regente também está à disposição para atendê-lo, ensiná-lo, apoiá-lo, como faz com todos da turma. Esses aspectos poderiam fortalecer o trabalho colaborativo entre os professores e favorecer o estabelecimento de um clima mais inclusivo na sala de aula.

O estudante também se sente inseguro quando o professor de apoio à inclusão não está ao seu lado. Algumas respostas seguiram nesta direção, como o diálogo ocorrido durante a entrevista coletiva com a dupla 2 (professora regente 2 e professora de apoio à inclusão 2):

Às vezes ele pede para fazer para ele. (PA2).

E para ajudar ele né. (PR2).

Às vezes ele não quer fazer e ele pede para fazer para ele. Mas eu percebo que ele quer mais atenção mesmo, ficar ali perto dele. (PA2).

Nas ocasiões da falta do professor de apoio à inclusão, foi perguntado às participantes como ocorria a organização do trabalho.

Geralmente eles tentam colocar outra pessoa no lugar. Não sei qual é a parte que ele (estudante com deficiência/transtorno) se incomoda. Tem gente que ele aceita normalmente e tem pessoa que vem e ele reclama. (PR2).

Quando ela falta, eu tenho que dar um jeito de ir, os outros tem que esperar, não tem como fazer. (PR3).

A ausência do professor de apoio à inclusão era sentida também pelo estudante, pois este já se acostumou com a presença daquela figura ao seu lado. Como os diagnósticos dos estudantes das turmas das professoras participantes da pesquisa era na maioria de TEA, sabemos das dificuldades na interação social e comunicação desses estudantes. Nesta perspectiva de um trabalho tão próximo e individualizado, sem muitas evidências de colaboração e até de participação mais direta do professor regente, era evidente que a ausência do professor de apoio poderia se tornar um dificultador. Porém, nos resta refletir: se as professoras estivessem numa postura mais colaborativa, fazendo intervenções com todos e com a turma, ora a professora regente, ora a professora de apoio à inclusão, em casos de faltas/ausências da professora de apoio, o estudante não sofreria tanto, e poderia se sentir seguro sabendo da presença da professora regente da turma.

Esse contexto nos remete a outro aspecto dificultador para o trabalho colaborativo: o local ocupado pelo estudante e o professor de apoio à inclusão no espaço físico da sala de aula. Esse local pode reforçar o entendimento do estudante com deficiência/transtorno e dos outros estudantes da turma, que esse precisa de um auxílio constante e que só haverá progressos se o professor de apoio estiver ao seu lado, quer dizer, essa relação de dependência se reflete no lugar onde o professor de apoio fica.

Perguntamos às professoras participantes da pesquisa onde o professor de apoio à inclusão se sentava na sala de aula, e as respostas nos revelaram que o lugar era “o local que não atrapalhe os outros estudantes”. Veja:

Quando ela vem, ela fica sentada mais atrás na sala, para não atrapalhar os outros porque eu falo pra ficar sentada com ele. Tenho outro aluno que teve muitos problemas, ele é uma criança que se for avaliada vai ver que tem problema. Fico com ele ao meu lado. (PR3).

silêncio... ah porque o apoio sempre fica lá né, pra não atrapalhar a aula. (PA1).

Geralmente eu deixo próximo ao aluno para poder criar esse vínculo também de confiança. Eu peço para sentar próximo do menino que é atendido né. (PR2).

Nesta mesma direção, Sanches (2011) em sua pesquisa com professores de apoio educativo ilustra um contexto bem semelhante e denuncia:

A nível do local utilizado para apoio, as respostas apontam para a sala de aula, a carteira do aluno, o que nos transporta para uma imagem de um conjunto de pessoas dentro de uma sala de aula (um grupo de crianças e dois adultos), em que um adulto assume o papel de líder (está em pé e circula em todo o espaço da sala, fala em voz alta para que todos ouçam e façam o que ele diz) e o outro assume o papel atribuído às crianças (está sentado ao lado de uma criança e fala baixinho para o “colega” do lado). (Sanches, 2011, p. 306).

Mas quem disse que o professor de apoio deve estar o tempo todo ao lado do estudante? Por que ele atrapalha? Como serão estabelecidas relações de parceria e colaboração, se o entendimento é de que ele tem que estar sempre ao lado do estudante com deficiência/transtorno?

O espaço físico ocupado pelo professor de apoio à inclusão revela a condição deste no contexto da sala de aula regular. Os aspectos da hierarquia estabelecida, da pouca comunicação entre os pares, da direção das propostas vindas na maioria das vezes pelo professor regente obstaculizam a realização de práticas colaborativas entre esses professores.

Boaventura (2021, p. 12) afirma: “As queixas vindas dos profissionais que atuam como professoras de apoio sobre o caráter ímpar de sua função, bem como o fato de que o lugar ocupado por elas parece constituir-se numa zona nebulosa no interior das escolas.”

Uma professora regente apresentou um episódio que evidenciou sua preocupação com o lugar ocupado no espaço físico da sala de aula.

Eu sou contra esse negócio de colocar o aluno na primeira carteira, porque esse aluno gente, eu até li alguma coisa, esse aluno não tá sabendo o que tá acontecendo na frente da sala, nas costas dele! Por mim a sala seria um U, pra gente poder ver esse aluno. Eu gostaria de usar esses cantos que a altura dela (professora de apoio) não vai atrapalhar o aluno né. Antes da pandemia mesmo, eles ficavam aqui (aponta para as carteiras no canto da parede da sala) e a professora de apoio ficava sentada no meio deles. Eu deixava os mais bonzinhos, mais calmos no entorno, e os mais agitados pra lá (outro lado da sala), pra ver se dava uma calma aqui, pra ver se eles conseguem realizar as atividades, concentração né. (PR1).

Essa resposta nos remeteu a um contexto de sala de aula rico em diversidade, mas que fixou o lugar da professora de apoio à inclusão para não comprometer a organização da turma. Por que o lugar da professora deve ser fixo? Qual a concepção essa rigidez do lugar revela sobre trabalho colaborativo? Como essa professora de apoio à inclusão pode ensinar em parceria com a professora regente se seu lugar é fixo na sala?

Também foi citado por uma professora de apoio à inclusão a situação de retirada do estudante do estudante com deficiência/transtorno da sala de aula e que foi complementada pela professora regente, no momento da entrevista coletiva com a dupla 3 (professora regente 3 e professora de apoio à inclusão 3). Ao ser questionada sobre o auxílio da professora de apoio à inclusão a outros estudantes da turma, as respostas da dupla foram:

Ah pode, mas não dá muito tempo. Ela sai da sala com ele porque às vezes fica agressivo, ou pra fazer algumas atividades. (PR3).

É, ele está retornando agora e está com bastante dificuldade em ficar, fazer... (PA3).

Retirar o estudante da sala de aula reforça um caráter segregador e atrapalha o trabalho colaborativo entre os professores, já que desempenham dessa maneira, uma intervenção individualizada. De acordo com Thurler e Maulini (2012, p. 12):

Tirar alguém da célula-classe é, literalmente, “desclassificá-lo”, colocá-lo à margem de seus colegas, mostrar-lhe sua diferença, transformá-la em desigualdade, diminuir o grau de exigência que se espera dele, daquilo que se considera que é possível ensinar-lhe – sentimento de incapacidade que ele próprio pode acabar incorporando.

De maneira oposta, durante a entrevista coletiva, a dupla 1 (professora regente 1 e professora de apoio à inclusão 1) respondeu a respeito dessa situação de retirada do estudante com deficiência/transtorno da sala de aula:

Eu evito tirar ele da sala de aula, porque eles não se sentem bem com isso. É que eles não gostam. (PA1).

Porque é o espaço deles, entendeu? (PR1).

A visão de que a sala de aula é o espaço de todos os estudantes se ampara na perspectiva inclusiva, da pertença, da participação, do acolhimento. Evidente que há situações

muito pontuais desafiadoras para o estudante com deficiência/transtorno que precisam de um atendimento ou intervenção mais individualizada, mas é fundamental o entendimento e o esforço de ambos os professores de que a sala de aula é o lugar de todos e ali os estudantes devem estar.

Ainda, com base nas respostas das participantes da pesquisa, outro aspecto foi citado de maneira intensiva. O tempo foi identificado como a condição mais importante para o trabalho colaborativo, todavia, a que eles estavam encontrando mais dificuldade para efetivar nas possibilidades de trabalho colaborativo.

O tempo, quando planejado ou quando possível, é identificado como um facilitador, mas quando não há esse momento, quer seja para a comunicação ou para o planejamento, a ausência de tempo é um grande aspecto dificultador do trabalho colaborativo.

Ao perguntarmos às participantes, quais dificuldades elas identificavam para o trabalho colaborativo com o professor, seja ele regente ou de apoio à inclusão, as respostas foram unânimes:

Seria falta de tempo porque ela tem que ficar com ele todos os momentos que eu teria o tempo para conversar. Não existe uma janela para conversar, pensar. (PR3).

Ela é uma pessoa a mais na minha sala que me ajuda, ela é maravilhosa. Se tivesse o nosso tempo de planejar junto, melhorava. Olha: eu vou entrar em números decimais que é um nó né. Vamos lá, divisão com números decimais: gente se a criança não entende a divisão, imagina a divisão com números decimais. PA1, o que a gente tem de material aí de números decimais, vamos pensar? O que a gente pode fazer? Ele vai até onde? (PR1) Seria a falta do tempo porque assim dentro do nosso planejamento, a gente precisava de pelo menos aí uns 50 minutos na semana, eu vou trabalhar esses conteúdos tal, o que você acha? Vamos trabalhar assim? Já traz o texto impresso para ele não precisar copiar, né? Vamos usar o note só para ele ver as animações né, então pensar nas estratégias juntas. Essa dificuldade do tempo mesmo, de sentar, ouvir, olha, temos isso aqui pra fazer, quem vai fazer, como vai fazer, é o planejamento, no planejamento. (PR1).

Se existisse a possibilidade de um tempo pra conversar seria ótimo né, porque quando dá a gente já conversa. A nossa ação junta se fortalece, ser parceria né. (PA1).

Talvez esse tempo né, estar mais próxima, ter esse momento junto de conversar, trocar experiências, de assim, o tempo junto. Eu penso que ainda não precisou, mas senão a gente se vira nos trinta e faz acontecer como dá. (PA1).

(pausa)... é possível, mas eu acho que aí falta aí sabe o que? É um tempinho de um encontro ali para eles poderem de repente trocar uma figurinha. Não sei, no início do ano, nas práticas pedagógicas, olha, você vai ser o apoio da ... entendeu? Então assim a gente não consegue nem sentar para ver como vai ser essa parte né. É um dificultador essa falta de tempo para o trabalho colaborativo. Olha se fosse possível, eu acho que de repente uma hora atividade com o professor sabe, uma educação física, por exemplo? ele pudesse ficar para gente pensar alguma coisa... um tempinho assim para trabalhar para aquilo mesmo. Apesar que assim: é cobrir um santo e descobrir um outro, porque de repente é uma criança que necessita do apoio, nesse horário de Educação Física também. Mas eu acho que é um momentinho para sentar mesmo, porque quando eu estou em hora atividade, ela continua em sala com a criança, né? Então é difícil a gente poder aparar essas arestas. (PR2).

Eu acho mais difícil é um tempo mesmo para gente sentar e conversar isso porque às vezes há alguma coisa que precisa ser feito, né? Porque às vezes conversando consegue melhorar alguma coisa, é a falta desse tempo né que não tem o fácil? (PA2).

Para mim essa questão do tempo para conversar sim, se você consegue esse tempo porque a condição da criança Sim, mas você acha que esse é um ponto que precisaria ser assim uma regra professor de apoio ter um tempo para conversar com outras por Regente. Faço sempre muito legal assim seria importante ter esse tempo para conversar. (PA3).

A coordenação pedagógica da escola também apresentou essa angústia em relação às dificuldades que a falta de tempo provocava no contexto escolar, no tocante às possibilidades de trabalho colaborativo.

A realidade da nossa escola, por ser uma escola grande, a gente tem também bastante ausência, demanda de professores, é uma escola grande. A gente até tem, se estamos com o quadro de professores fechado, a gente conseguiria colocar alguém lá, para esses dois professores virem aqui e conversar, mas não é isso que acontece na realidade. Na realidade a gente não tem. Tem bastante professor, mas também tem bastante ausência. Na verdade, a gente precisaria de um suporte maior, macro, para conseguir organizar isso. (C).

A hora extra também falta demais. Em função de todos os critérios de hora extra, que não pode ir ao médico, não pode ter horas para compensação, entre outras limitações. Só consigo pensar em organizar um tempo, se eu tiver outro profissional para substituir aquele profissional que ficou lá. (D).

De acordo com Boaventura (2021), o trabalho colaborativo de um professor de apoio com os demais profissionais da escola requer abertura de tempo e espaço no seu interior, para

que possam se encontrar e pensar juntos nas demandas e nas respostas que precisam organizar para responder às necessidades de todos os estudantes.

14.3.6 Trabalho colaborativo com a família do estudante com deficiência/transtorno

As participantes da pesquisa, em vários momentos, apresentaram alguns aspectos na relação vivenciada com a família do estudante com deficiência/transtorno, relatando desde a dificuldade no processo de aceitação do diagnóstico até algumas queixas quanto ao estabelecimento dessa parceria.

O difícil da família, eu acho que o mais difícil é quando a família está no processo de aceitação e que daí, mesmo que ela saiba que ela tem um filho que é diferente e tem toda a sua individualidade, ela também se compara com os outros alunos. Então pra família, mesmo que esteja inserido dentro da escola, da sala, mesmo que ela sinta que é um bom ambiente inclusivo, que a professora está ali, está respondendo, a família também cria uma expectativa assim como o professor de alcançar além do que a criança é capaz de fazer. (D).

Eu percebo que a família também não vê o potencial que ele tem. O pai fala: ele não gosta de estudar. Aí eu falo: é uma abordagem que não tá legal. Ele falou essa semana que não estava tomando remédio, mas eu nem sabia que ele estava tomando o remédio. Então ele falou que não tá. Depois, ele falou que hoje tomou remédio para ficar mais calmo. (PA2).

Olha quando eu entrei no primeiro ano foi com Asperger, ele era bem tranquilo. Tem outro aluno que estou tendo Experiência com ele, mas ele não tem laudo até agora. a família começou a aceitar e procurar ajuda porque é muito difícil, eles chegaram aqui e a família não aceita e isso dificulta muito. (PA3).

Encontra dificuldade relacionada a família, porque às vezes a família não aceita o diagnóstico e a gente não tem o apoio da família, para dar continuidade em casa. Então só as coisas da escola não resolvem, porque a gente precisa de um apoio em casa. Quando a gente percebe que tem um apoio em casa, na escola vai melhor. (PR3).

As questões do diagnóstico, da aceitação e do processo de luto para as famílias fazem parte do cotidiano inclusivo. A escola precisa também eliminar as barreiras em direção às famílias e promover o acolhimento destas. Esse trabalho é de parceria e colaboração, mas é evidente que muitas vezes a instituição “escola” possui mais esclarecimentos e possibilidades

de compreensão do diagnóstico, dos recursos, dos encaminhamentos, para poder orientar a instituição “família”. Essa última, por seu lado, para além de questões práticas da convivência com uma pessoa com deficiência/transtorno (atendimentos, tratamentos, entre outros), precisa administrar uma área psicológica e emocional que por vezes interfere e reflete em todas as outras dimensões. À escola não cabe julgamento, apenas acolhimento e apoio, para que essa família se fortaleça e possa cumprir seu papel de parceira no processo escolar do estudante com deficiência/transtorno. O primeiro passo, muitas vezes, será da escola, mas com investimento nessa relação tão importante os caminhos podem ser trilhados de maneira colaborativa e, conseqüentemente mais frutífera para as aprendizagens e a vida escolar do estudante com deficiência/transtorno.

É importante que a família dos estudantes com deficiência/transtorno participe do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pereira e Castro (2021, p. 7):

Através dessa participação, os professores têm a oportunidade de melhor conhecer o seu educando e suas especificidades, surgindo a partir daí uma troca de informações a fim de possibilitar o melhor aprendizado a todos, pois sozinho não poderá efetivar uma escola fundamentada numa concepção inclusivista.

Outro aspecto evidenciado pelas participantes da pesquisa se referia à relação estabelecida com a família quando havia professor de apoio à inclusão e professor regente. No geral, havia o relato de que a família se dirigia apenas ao professor de apoio à inclusão.

Orientamos sempre que a professora regente converse, mas temos que desconstruir com algumas famílias, porque ela não chega na professora regente, ela vai direto no apoio. (C).

Até mesmo os pais, têm pais que quando a gente fala: olha o apoio do seu filho é tal, ele não se refere mais a professora regente. Ele só vai com o professor de apoio, ele só conversa com o professor de apoio. Quando a gente chamava para uma reunião presencial, ela só conversava com o professor de apoio e nunca conversava com o regente. (C).

O ponto de dificuldade, por exemplo: ela acha que o apoio é o professor e faz a comparação. (C).

No entanto, percebemos uma resposta divergente por parte da diretora escolar, que ao ser questionada sobre quem conversava com os responsáveis do estudante com deficiência/transtorno: o regente ou o apoio? Respondeu: “é o regente, sempre o regente” (D).

Perguntamos às professoras participantes da pesquisa como era a relação com a família, e as professoras regentes e professoras de apoio apresentaram respostas que reforçam a dificuldade exposta pela coordenação pedagógica. Veja:

Tenho acesso só na porta. A avó que traz. (PA2).

A coordenadora chamou a família para uma reunião e disse que quando desse ela ia me chamar, só que a família não veio. (PA2).

Com a do meu aluno, sim. (PA3).

Acredito que a família procura mais por mim, até porque eu já estou com ele há mais tempo. Aí eu peguei numa fase bem difícil dele, quando ele era agressivo, hoje não, hoje não é mais agressivo, mas ele já foi. E aí é um convencimento. quem trata mais com os pais é a professora regente, né? Eu estou ali dando apoio, mas o aluno, como se diz, é da professora. (PA3).

Mesmo a professora que está ficando com ele, porque a mãe sempre tá entrando em contato com ela, porque como ela é a professora que fica com ele, a mãe entra mais em contato com ela do que comigo. Tem muito disso, da mãe que sabe que é ela que fica mais ao lado dele orientando as atividades. (PR3).

Ao ser questionada sobre o diagnóstico do estudante com deficiência/transtorno, o relato de uma professora regente nos chamou atenção, pois revela que a professora regente não tinha informações a respeito dele.

Não tenho certeza... é tanta criança ... que eu faço até confusão, mas essa criança precisa estar medicada e os pais não estão medicando. Tá difícil por causa disso, ele medicado a gente sabe que é uma criança totalmente diferente ... assim a dificuldade ele tem uma certa dificuldade, não é assim... ele consegue fazer muitas coisas, mas ele não tem a paciência para escrever. Quando ele diz que não quer fazer ... não tem quem faça fazer, sabe! Quando ele vem medicado, ele pega e vai!!!! Mas quando ele fala: não quero! ele se distrai, quer sair. (PR3).

Em contrapartida, uma outra professora demonstrou saber da criança e buscar contato com a família, demonstrando uma preocupação com ele e a necessidade de mais serviços de apoio para um bom atendimento aos desafios vivenciados pela família.

Eu que falo com o pai. A família ainda não está conseguindo dar aquele retorno pois está totalmente desorientada né, então acho que falta também de repente para esses casos específicos, de repente ter alguém assim ... da área da psicologia que pudesse dar uma orientação pra nós sobre esses casos mais ... diferenciados. pausa ... enfim, porque nós estamos vivendo isso aí mesmo, né? (PR2).

Falta ... vou dar um exemplo da professora tal que a gente troca mais, falta de comunicação... não gosto de dizer que falta alguma coisa, porque a gente conversa muito sobre ele, ela traz coisas diferentes, eu também trago, tento dar ideias, sobre o que fazer. mas o que falta mesmo, hoje no momento é uma relação melhor com a família. uma preocupação da família. (PA2).

Após todos esses relatos sobre a relação com a família, muitas vezes centralizada ora na professora de apoio, ora na professora regente, entendemos ser necessário refletir: se o trabalho deve ser de parceria, colaborativo, por que o contato com a família fica paralelo? Como a família vai conseguir entender a parceria que deve existir entre os professores se o contato fica restrito a um só? Seria melhor, explicar à família que o estudante com deficiência/transtorno está em uma turma que possui duas professoras que estão à disposição para atendê-lo, e nas situações cotidianas essa família perceber essa parceria: em momentos de reuniões, nos contatos a serem realizados, na acolhida e na despedida da rotina diária escolar.

Muitas vezes, as dificuldades das famílias em relação à compreensão sobre a atuação do professor de apoio à inclusão se devem à própria postura da instituição escolar e às experiências que a família vivencia ali. Isso porque o contato era somente com o professor de apoio à inclusão, então a família entendia que era a ele que deveria se dirigir. Essas questões tão simples do cotidiano poderiam ser esclarecidas com uma conversa dedicada e atenta da equipe gestora, com os professores e a família envolvida.

14.3.7 Trabalho colaborativo na/da gestão escolar

Durante as entrevistas com as professoras, foi possível perceber que, na maior parte dos casos, elas entendiam que havia um trabalho colaborativo da parte da gestão escolar para

com os professores da unidade escolar. Uma professora regente disse: “Acho que elas têm cuidado aqui, elas procuram proporcionar coisas importantes e oferecer professor de apoio, e isso é importante né, mas dentro do possível”. (PR2).

Outra professora também identificou a equipe gestora como sendo os atores do trabalho colaborativo: “Dentro da Escola? Direção e coordenação.” (PA3).

Tivemos um relato muito triste de uma professora sobre uma situação de um estudante com deficiência/transtorno que, em função da Covid-19, enfrentou o falecimento do avô e do pai na mesma semana. Foi um momento muito sensível da entrevista. Retomo o exposto por Boaventura (2021) a respeito das situações provocadas nos momentos de entrevistas: “A palavra, a partir do momento que desejada e escutada, parece ser capaz de elevar os véus, impactar nos sujeitos e gerar desdobramentos significativos no interior de cada um” (p. 15).

A professora se emocionou bastante, demonstrando todo o sofrimento que estava vivenciando junto a esse estudante e a necessidade do suporte da equipe gestora para o enfrentamento dessa situação.

Então ele agora está totalmente abalado, não consegue mais ficar na escola, não quer fazer mais nada, sem interesse, triste. Neste momento, a gente sente falta até de uma orientação psicológica porque a gente não sabe até que ponto ele está né, até onde ir, como abordar. Então assim, a gente conversa sempre com a coordenação. O luto tá muito triste mesmo. Imagina uma criança que não sabe, não tá entendendo o que tá acontecendo? Ele só fala para mim assim: ah eu não vou estudar mais porque nossa senhora levou meu pai. Nesse dia eu pedi pra ele desenhar, ele fez um desenho. Ele fez uns monstros. Aí a gente vê, a cabeça dele tá tão conturbada e a gente não sabe o que fazer. E aí eu vou pedir orientação para quem? Quem tem as respostas de como lidar com uma situação desta? Ainda bem que a coordenadora me ajuda. (PR2).

Que situação difícil! Nem a pesquisadora teve palavras naquele momento, apenas demonstrou afeto e apoio. Mas, e esse cotidiano? Realmente! A equipe gestora precisa estar aberta a escutar, apoiar e enfrentar junto com o professor. Oferecer um suporte para que o professor consiga encarar um desafio tão devastador como esse do luto vivenciado por um estudante. Não se trata apenas de questões de deficiência, de diagnósticos, vai muito além. Se tratam de questões emocionais, tão difíceis que a escola está vivendo. Porque sim! A Escola! Há um estudante vivendo uma situação muito difícil de luto, então se trata de uma dor não apenas dele e da sua professora, uma dor daquela comunidade escolar inteira, daquela gestão também.

O trabalho colaborativo da equipe gestora para a comunidade escolar é fundamental! Essa equipe precisa entender o que é o trabalho colaborativo, criar oportunidades, favorecer as experiências, fortalecer aquelas que sejam positivas e orientar aquelas que ainda não são exitosas. Mendes et al. (2014) explicam que os gestores são articuladores da comunidade colaborativa na escola e apresentam algumas sugestões para oferecer suporte ao trabalho colaborativo como: “reconhecer o mesmo como oportunidade de crescimento profissional, encorajar os professores a trabalharem colaborativamente, oferecer tempo adequado e experiências de formação.” (p. 34).

A coordenação pedagógica da escola, ao ser questionada sobre em que momentos percebia que efetivava um trabalho colaborativo junto aos professores, respondeu:

Olha, vem mais até nós coordenação, aí a gente tem que intermediar, ir falando, é mais aqui do que entre elas em si. Nada é regra, tem aquelas exceções que quando você percebe elas estão desempenhando juntos, mas vem mais pra coordenação nesse sentido para intermediarmos o como deve ser feito. (C).

A pesquisadora, a partir desta resposta perguntou: o que vem delas? O que as professoras trazem até vocês para solicitar apoio, ajuda, parceria?

Mais de aprendizagem. Eles têm aquele parâmetro, não todos né, mas boa parte de mesmo sendo uma criança que tem um laudo, que é inclusão, de que ele vai caminhar junto com a outra criança. Uma alta expectativa. Quando a criança não caminha, elas vêm desesperadas: esse aluno não tá avançando, mas por quê? Aí você tem que retomar constantemente que o tempo de aprendizagem dele é diferente, que o momento dele é outro, são essas questões que o professor tem. Às vezes é uma questão de disciplina. Quando tem uma criança que tá muito agitada, inquieta. Mas a maior parte é questão de aprendizagem mesmo, porque a expectativa do professor é que ele tem que chegar no mesmo nível dos outros que não tem nenhum laudo. (C).

Seu relato infere questões de apoio junto aos professores de, nos momentos de angústias, confiarem e solicitarem uma orientação, um suporte. Evidente que a ansiedade de que o estudante com deficiência/transtorno realize o que os outros fazem, com o mesmo desempenho, provém daquela concepção que já apontamos nas categorias anteriores e das dificuldades em relação a diversidade existente na sala de aula. No entanto, elas se sentiam amparadas pela coordenação e por isso solicitavam apoio.

A partir dessa resposta, foi questionado durante a entrevista coletiva à dupla gestora em que momentos os professores buscam esse apoio ou que ocorre essa comunicação. A resposta veio da diretora escolar, conforme segue:

Normalmente elas têm um dia da hora atividade, que as coordenadoras sentam junto. Às vezes quando surge algum problema, ou dúvida, daí elas me chamam, pra sentar e tentar resolver. Mas a dúvida do professor é que ele sempre tem uma expectativa muito elevada em relação às crianças que têm dificuldades de aprendizagem e às crianças com laudo. Essa é a maior angústia do professor, na maioria das vezes aqui avança, depois retrocede. Entender que ele é um indivíduo diferente do outro, igual todos os outros na sua individualidade, então ele vai avançar conforme ele mesmo, ele com ele mesmo, e não ele com os outros. É sempre assim que eu converso com elas. (D).

Para Mendes et al. (2014), o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio exige uma equipe gestora disposta a ouvir e com abertura para oferecer apoio nos momentos de dificuldades. Considerando que por se tratar de uma prática inovadora no ambiente escolar, pode provocar ansiedades e medos entre os professores e a equipe gestora, diretor escolar e coordenador pedagógico, devendo-se estar atento para oferecer suporte nas situações de fracasso.

Ao serem questionadas sobre a existência de um trabalho colaborativo entre a dupla gestora, a coordenadora pedagógica respondeu: “Às vezes sim, às vezes não. As vezes fica meio assim: pedagógico e gestão. Mas na maioria das vezes a gente consegue fazer um trabalho sim.” (C).

A pesquisadora perguntou como a dupla gestora escolar estava conseguindo realizar esse trabalho colaborativo, quais os aspectos elas poderiam destacar para a efetivação dessa parceria colaborativa.

Estar comunicando um com o outro tudo o que tá acontecendo. Nem que não seja com muito tempo, mas tudo é dito. A gente deixa a D ciente de tudo que está acontecendo na escola. A gente falha? Às vezes a gente falha. No dia a dia, a gente tem diversas situações, mas priorizamos a comunicação entre a gente de estar comunicando o que está acontecendo. E algumas decisões sentadas juntas mesmo, pra chegar no consenso e se não chegou, a gente vai, volta, vai, volta mais ele chega depois no final, num consenso junto. Abertura também é importante, porque quando o professor vai perguntar, se eu não estou aqui, vai perguntar para a D, ela está sabendo o que é, se nenhuma de nós está, algo está registrado sobre a criança. A gente busca ter a mesma fala, se pensa diferente, a gente busca um consenso juntos. Isso ajuda bastante. (C).

Porque assim, qualquer dúvida que acontece, ou a maneira de trabalhar, de se portar com o professor ou com a professora de apoio, ou com os responsáveis das crianças, a gente sempre vem, senta conversa, rascunha o que a gente precisa ou o que o aluno precisa, ou encaminha para quem precisa, ou pede para o pai encaminhar para tal lugar, ou pede até mesmo para a Secretaria de Educação ajudar a gente, é assim que a gente faz, a gente sempre se conversa, eu e a coordenadora. (D).

A fala da equipe gestora escolar nos mostrou a importância do diálogo, do tempo para essa escuta, conversa e alinhamento no trabalho. Elas evidenciaram o quanto uma relação interpessoal, mesmo que sustentada por um trabalho profissional, precisa de diálogo, do estabelecimento do respeito e até dos acordos. Foi possível perceber que são várias as situações que requerem tempo para uma comunicação de qualidade. E que a existência dessa boa comunicação contribuiu para o desempenho da função, mesmo na ausência de uma das figuras da dupla gestora.

14.4 A necessidade de formação para o professor

Os professores, regente e de apoio à inclusão, apresentam dificuldades e necessidades de formação para o desempenho de sua função, como relatam as pesquisas de Prado (2016), Matos e Mendes (2014), Sanches (2011), Tartuci (2011) e Jordão et al. (2011).

Os professores do ensino comum não estão recebendo formação suficiente para trabalhar com as diferentes deficiências na sala de aula. “A formação docente é bastante frágil no que tange a como dar respostas a esses alunos”. (Mendes et al., 2014, p. 122). Nesse sentido, corroboram Vitaliano e Manzini (2010) ao afirmarem que os professores se reconhecem sem uma formação que os prepare suficientemente para o atendimento desse público, faltando a eles entendimento sobre os princípios da educação inclusiva, formação acerca dos conceitos, segurança nos aspectos didáticos e metodológicos adaptados.

Fontes (2009) afirma que os saberes profissionais do professor, necessários para o exercício da docência e amplamente apresentados por Tardif (2007), foram construídos historicamente com base num padrão de aluno ideal que se imaginava conhecer. Para esta autora:

Parte da resistência do professor em receber alunos com NEE, reside no fato de que ele acredita não ter um repertório de saberes, seja teórico, seja empírico, aos quais possa recorrer em situações de incerteza e conflito. A consequência deste não saber – imaginário ou real – é o abandono do aluno em sala de aula e o sentimento de frustração do professor (Fontes, 2009, p. 60).

Considerando esse contexto apresentado pela literatura da área, durante as entrevistas, foi perguntado as professoras participantes sobre o que elas gostariam de aprender nos cursos de formação. As respostas foram analisadas e categorizadas conforme as subcategorias abaixo:

12.4.1 Demandas de formação sobre a inclusão

12.4.2 Formação para o exercício de práticas colaborativas

14.4.1 Demandas de formação sobre a inclusão

Algumas participantes apresentaram em suas respostas os anseios por uma formação que atendesse aspectos mais voltados ao fazer do professor. Rodrigues (2006) explica que a preparação do professor deve começar em sua formação inicial, mas precisa ser delineada e desenvolvida ao longo da formação continuada em serviço, a fim de aprimorar e contextualizar uma sólida formação teórica e de conteúdo pedagógico de modo autêntico às necessidades formativas dos docentes.

A resposta da coordenadora pedagógica, apresentou algumas demandas, especialmente sobre a diversidade dos diagnósticos dos estudantes com deficiência/transtorno e sobre como efetivar um ensino inclusivo.

Formação específica mesmo, porque a gente tem cada dia uma inclusão diferente, a gente tem cada dia uma coisa nova que está surgindo e às vezes a gente vai ficando um pouco pra trás nisso. Eu sinto falta de formação sim. (C).

Esse relato é reforçado pelas respostas de algumas professoras participantes da pesquisa:

Para inclusão, seria assim, olha, não iria dar tempo da gente conhecer todas as especificidades, das dificuldades do aluno, mas começar por aí, porque todo mundo tem dificuldade. Todo mundo tem alguma coisa que tá travadinho ali, né? Então

acho que deveria começar com isso mesmo, o que que é dificuldade, né? O que e como superar a dificuldade né? Então assim, olha é fácil você colocar o aluno na sala e exigir que o professor faça, mas se ele não tá bem, se ele não tem a formação, se ele não conhece aquele aluno, por isso que eu falo não é as dificuldades que a gente tem que conhecer, (risos). (PR1).

Se possível, porque a gente sabe que normalmente a gente fala, mas fala no geral e não é atendido em formação né. Acredito que uma coisa específica e prática, por exemplo, o que eu olho para aquele aluno, para aquela criança, o que vou ter que trabalhar com ela, o que eu posso fazer por ela. Acho que assim, algumas especificidades, vamos supor, eu vou falar de um TEA com você, preciso saber sobre o TEA, a gente tem o desejo de descobrir, vou falar sobre outros casos, outras experiências, o foco naquilo, naquela busca. (PA1).

Pudemos vislumbrar a necessidade de formação apresentada pelas participantes a respeito de perspectivas elementares do processo de inclusão escolar, desde o conhecimento de diagnósticos até os aspectos a serem considerados para o ensino de todos os estudantes.

Ao ser questionada sobre o que percebia de demanda de formação entre o seu grupo de professores, a coordenadora pedagógica complementou sua resposta com um relato sobre o como fazer:

É uma coisa tão repetitiva que a gente já fala isso há tanto tempo, mas é a própria aceitação, do trabalhar com essa criança dentro de sala, não é trabalhar diferente. É partir do que é comum e adaptar para aquela criança, então essa é a maior dificuldade que eu vejo de uma forma geral nós professores. Elas aceitam a inclusão, não é isso, mas na hora que a aula está acontecendo aqui, eu só preciso de adaptar algumas coisas para essa criança aqui, aí elas encontram dificuldade. Elas não veem essa ponte que, da tua aula você já puxa esse gancho e já faz pra ele aqui. Essa é a maior dificuldade que a gente encontra, com as professoras regentes. (C)

Os conteúdos apresentados por outras participantes, também se referiam ao fazer pedagógico dos professores e à adaptação das atividades. A diretora escolar e duas professoras regentes apresentaram respostas nessa direção.

É.... eu acho que o que mais pega quando um professor fala: eu tenho um aluno incluso, é ele conseguir entender que aquele aluno é único, é diferente, ele vai tratar de formas diferentes, mas o que precisa é como fazer. Como eu vou dar a minha aula? Como eu vou conseguir atingir esse aluno? E diminuir a expectativa do professor de achar que todas as crianças são iguais, que aprendem no mesmo nível e que vão chegar no mesmo objetivo todos no final. Então é o como que eu vou fazer que o aluno aprenda matemática mas eu preciso adaptar tudo o que ele está aprendendo, no nível daquele aluno sendo individualizado. Eu acho que é a coisa mais difícil de dentro da escola o professor saber o como fazer. (D).

Adaptação curricular, porque às vezes você pega o conteúdo, ele é extenso, ele é vasto, mas o que importa? O que é relevante para esse aluno? Não só para o aluno com dificuldade, o aluno com laudo, tal, mas o aluno mesmo, o que é relevante nesse conteúdo? O que vai fazer diferença para a vida dele? (PR1).

Sabe quando você nem sabe o que é uma adaptação? Você vai indo no escuro, porque na formação inicial a gente ... é não sei se atualmente está tendo, mas na formação acadêmica era uma coisa que ainda ia vir. A própria adaptação curricular eu acho tão importante, porque para a gente é difícil e como as especificidades dos alunos são muito diferentes, é difícil também dar uma formação específica, porque você tem que adaptar de acordo com cada realidade né, porque eu tenho três alunos autistas totalmente diferentes, né? Esse da manhã tem um hiperfoco na parte histórica, o da tarde em jogos e outro já é em outro assunto. Então você tem que ir, né? E por tentativa e erro até você conseguir fazer, montar o perfil da criança, né? Então eu acho que assim, uma formação que nos preparasse como lidar com essas realidades diferentes, principalmente nessa parte burocrática que às vezes dá um pouco de trabalho, né? (PR2).

Os professores apresentaram demandas de formação basilares, visto que suas angústias circundavam aspectos gerais sobre os diagnósticos, os conteúdos e os ajustes necessários para o atendimento das necessidades dos seus estudantes com deficiência/transtorno. Percebemos que o desejo em acertar existia, mas a falta de conhecimento acerca da prática inclusiva gerava uma barreira importante para o fazer docente.

Castro (2021) nos alerta:

Dentro do processo de ensino inclusivo, a prática pedagógica e o modelo de ensino a ser ofertado é determinante na escolarização do aluno com qualquer tipo de deficiência. Alguns alunos irão precisar apenas de auxílios nas atividades outros de total apoio, as adaptações nos conteúdos deverão acontecer de acordo com a necessidade de cada aluno e quando necessárias, são adaptações que não podem ser desiguais dos conteúdos ofertados no currículo, deve seguir os parâmetros curriculares para que esse aluno acompanhe sua turma. (p. 283).

Mais do que um professor com conhecimentos aprofundados ou rigorosamente específicos, precisamos formar professores comprometidos com o paradigma da inclusão, disponíveis para aprender e buscar ajuda, eliminar barreiras, refletir sua prática, partilhar seus saberes e experiências, ensinar de modo colaborativo e acolher a cada estudante com responsabilidade e respeito.

Imbernón (2009) tem discutido a respeito da formação de professores, numa análise que pode contribuir com a que se pretende aqui. O autor nos chama a atenção para a importância de “uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunato” (p.

16). Para este autor, a formação permanente deve ser considerada fundamental para alcançar sucesso nas reformas educativas que se propõe.

Neste sentido, entendemos que a formação dos professores precisa ser repensada e fortalecida em direção à proposta da Educação Inclusiva que reforça o trabalho colaborativo como uma estratégia eficaz para a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno nas escolas.

Duas professoras de apoio à inclusão apresentaram em suas respostas a necessidade de conhecimentos práticos para a intervenção pedagógica junto ao estudante.

A inclusão é muito ampla. Para ter num curso ficaria difícil porque o que é passado sobre inclusão de modo geral, não tá errado ... silêncio ... é... eu acho que a gente deveria ter um incentivo a mais por parte das escolas, das instituições né, de cursos adicionais. Alguma coisa mais na prática, porque a teoria é bom, mas a gente precisa de alguma coisa na prática também, no dia a dia, e hoje eu aprendo junto com a professora da sala, no dia a dia. (PA2).

Nossa, a gente precisava aprender mais por exemplo comportamento e adaptação de atividades. Sei lá essas coisas quando você estudou, você aprendeu sobre inclusão lá na pedagogia, não é? Mas não tanto como agora, né? Porque usam daquele que está inserida na sala de aula, né? Até de professora de apoio, né? Porque eu acho que começou mais agora né, que seria aquela criança na sala de aula na prática, e outra na teoria. (PA3).

Ressaltamos que a preocupação das professoras participantes desta investigação quanto à adaptação das atividades dos alunos pode ser superada pelos princípios defendidos pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Apesar de não citarem em suas respostas essa nomenclatura, e indicarem apenas o termo adaptação, consideramos que a formação das participantes na perspectiva apresentada pelo DUA poderia auxiliar de maneira importante o desenvolvimento de práticas mais inclusivas numa escola que pensa em todos.

Para Lustosa (2019), o DUA deve ser entendido como uma das novas formas de ensino que amplia as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência/transtorno. O DUA apresenta princípios que contribuem para a construção de um currículo flexível e que auxilie na remoção de barreiras à aprendizagem. Segundo Nunes e Madureira (2015), a perspectiva do DUA é uma abordagem curricular, pois “procura minimizar as barreiras da aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige

que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos” (p. 133).

Destacamos este último aspecto tendo em vista que os princípios da Educação Inclusiva indicam este caminho, tirar o foco da dificuldade e investir nos aspectos da escola e da eliminação de barreiras para que a aprendizagem possa acontecer.

Desse modo, entendemos que à medida que o professor vai constatando que os conhecimentos oferecidos por meio da formação apresentam contribuições na própria aprendizagem de todos os seus estudantes, ele está mais favorável para esta, muda suas crenças e atitudes de forma significativa e vislumbra essa formação como algo benéfico (Imbernón, 2009).

Ainda nessa reflexão acerca das demandas de formação apresentada pelas participantes desta pesquisa, outro aspecto identificado foi o relacionado ao comportamento dos estudantes. Ao ser questionada sobre a dificuldade que os professores apresentavam em relação à inclusão, a diretora escolar respondeu:

Comportamental, não é de aprendizagem, então quando chega até a mim é porque o aluno, está com algum tipo de comportamento, de agressão, que não consegue, que precisa conter esse aluno, aí que não envolve a aprendizagem, aí me incluem nesse processo. Nem eu sei também (risos). Normalmente eu sou chamo a responsabilidade pra mim né, na maioria das vezes sou eu que vou, que retiro o aluno, porque às vezes ele não quer contato nem com a professora, nem com a coordenadora, e aí quando fala: a diretora, eu não sei por qual motivo ele para um pouco, consigo trazer e acalmar o aluno, vou conversando aí já começa dar uma atividade, dou uma pintura, dou um lápis, dou um jogo, e é assim que eu acalmo o aluno quando ele está nessa situação. (D).

Neste momento, aproveitamos essa fala e perguntamos se a diretora escolar sentia necessidade de mais suporte, ou qual suporte ela gostaria de ter. A resposta foi a seguinte:

Eu fico pensando, bom chegou até mim, e agora, quem poderia me ajudar? Mas também eu nem sei te responder quem poderia me ajudar com aquela criança. Às vezes uma psicóloga pra falar comigo, mas não tem ninguém assim pra eu poder pedir ajuda por uma situação comportamental. Eu não sei nem pra quem pedir. Sou o último recurso. Porque quando fala de aprendizagem todo mundo vai falar: aprendizagem você adapta, usa esse material, você usa o recurso, você tenta o visual, você tenta a imagem, você dá alternativa, mas quando você fala no comportamento, ninguém fala nada, só cuidado pra não conter e machucar o aluno. (D).

Esse relato da diretora escolar nos evidenciou a falta de saberes sobre alguns aspectos vivenciados no cotidiano da escola inclusiva e que requer mais investimentos em momentos de formação não apenas aos professores, mas voltados a todos da escola. A escola inclusiva precisa conversar, estudar, aprender sobre inclusão e com todos os seus profissionais. Esse coletivo se refere não apenas aos professores envolvidos diretamente aos estudantes com deficiência/transtorno, mas também aos profissionais especializados que trabalham na escola, a gestão administrativa, aos funcionários, aos familiares e a comunidade.

Uma professora regente participante da pesquisa também fez referência à necessidade de formação sobre aspectos do comportamento dos estudantes com deficiência/transtorno.

Você diz ter mais palestras? Acho bom né, porque assim... a gente não tem experiência, conhecimento, a gente ouve mas é difícil, isso é uma coisa que tem que ter sempre. Não sei qual conteúdo... nem sei o que te falar... acho que a questão do comportamento é importante trabalhar. O como trabalhar com eles também, às vezes tem o aluno, você dá uma atividade, acha que está fazendo da maneira correta e para aquele aluno às vezes não é aquela maneira, as estratégias de como trabalhar, não sei... (PR3).

Os conteúdos relacionados ao comportamento são aspectos que podemos alinhar com as características dos diagnósticos dos estudantes com deficiência/transtorno, buscando entender algumas condições físicas ou psiquiátricas do funcionamento destes. Não há um “como fazer”, não há uma receita pronta, um manual para o atendimento, mas há a necessidade de sensibilizar os profissionais, destacar a individualidade de cada estudante, bem como as situações em que as crises comportamentais podem ocorrer. A partir do acolhimento, da aceitação da condição, da observação, da disponibilidade em oferecer o melhor atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno e o olhar sensível às suas demandas podem contribuir para um processo inclusivo mais tranquilo e eficaz.

Evidente que pensar, conhecer e aprender de maneira coletiva e colaborativa podem potencializar o processo formativo de todos os envolvidos. A “formação permanente do professorado” é apresentada por Imbernón (2009, p. 9) como uma proposta de formação que possibilite alterações mais significativas nas práticas, por meio da ação-reflexão e do conhecimento da prática reflexiva.

Entendemos que os professores de apoio à inclusão e professores regentes de classe comum apresentam necessidades formativas, quer dizer, demandas de formação para a sua

atuação no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência/transtorno e concordamos com Rodrigues (2014, pp. 13-15) de que é necessário um “investimento capaz, decidido e competente na formação de professores” de modo que esta seja “permanente para permitir uma atualização de conhecimentos e competências”.

14.4.2 Formação para o exercício de práticas colaborativas

As entrevistas realizadas tinham como um dos objetivos identificar em que aspectos a formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orientava para o trabalho colaborativo. As respostas indicaram que algumas delas tinham tido contato com esse conceito por meio das referidas formações, mas em geral, as participantes desta pesquisa, também forneceram dados que remetem às necessidades de formação relacionadas ao trabalho colaborativo, que exige uma alteração das propostas até então vivenciadas pelas participantes e cristalizadas no modelo de trabalho individual e solitário dos professores. Aprender por meio da formação e da reflexão é algo novo para alguns professores e formadores tão acostumados com formações que apresentam o mesmo, o trivial, quer dizer, soluções a problemas genéricos.

Retomamos a crítica de Imbernón (2009) em relação ao modelo de formação de professores que não promove mudança, exemplificando aqueles organizados com lições, conferências-modelo, noções ministradas. O autor defende uma formação que potencialize o trabalho colaborativo e a transformação da prática.

Nessa mesma direção, Rodrigues (2014) indica o trabalho colaborativo ao reforçar a “necessidade de uma formação que priorize o trabalhar com todos” (p. 10). Sanches (2011) concorda com tal posicionamento ao defender uma “formação que deve ter como objetivos o desenvolvimento de competências importantes para a colaboração com outros professores”. (p. 322).

A equipe gestora da escola participante da pesquisa: direção escolar e coordenação pedagógica, apresentou em suas respostas o desejo e a necessidade de que as formações dos professores ocorressem juntas, inclusive com a dupla gestora.

Acho que a gente precisava ter mais formação e informação. Uma coisa que eu sempre reclamo é que: ter mais momentos em que as professoras do AEE e nós

coordenadoras estivéssemos juntas na formação. Porque as informações ficam muito truncadas, porque uma coisa é você parar para ter formação, outra coisa é no dia a dia da escola você parar e conversar. Então às vezes a gente fica sabendo das coisas muito depois, eu sinto essa falta. Eu gostaria de um curso para coordenadoras também. Porque a gente não sabe nada, a gente tem que sempre estar buscando, daria um suporte maior pra gente estar passando para os professores, porque eles recorrem muito a gente. Se você está dentro da linha de trabalho do município, isso ajuda muito a gente aqui dentro. (C).

Com certeza, porque as vezes assim a gente está tão ligado no burocrático e as vezes não está sendo oferecido um conhecimento sobre isso. Precisa tanto pra mim quanto para o professor de apoio, pra o coordenador, pra todo mundo. Não é só pra mim não. Mesmo nesta função eu sinto falta, porque eu acho assim, que tem muita formação, mas para SRM, então ela para ali, muitas vezes a gente tem que ir atrás da sala de recurso e as vezes a interpretação não é a mesma de quem olha para um todo da escola inteira, e quem olha só uma parte. Então pra mim quando diz uma formação para sala de recursos, também tem que pensar, olha também preciso falar para o diretor que nós estamos conversando sobre isso, sobre aquilo, de uma maneira que entende o todo e não só uma parte. (D).

Tartuci (2011) reafirma essa necessidade ao considerar que:

A proposta inclusiva passa necessariamente pela formação continuada dos educadores e dos outros profissionais da escola e deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construídos. (p. 1787).

O que podemos perceber é que a falta de espaços para o diálogo e para as trocas entre os próprios profissionais da escola, também tem dificultado o processo formativo, visto que as informações não eram coletivizadas. Sabemos do grande empenho em formação para os professores, mas a solicitação apresentada pela equipe gestora participante da pesquisa denunciou essa fragilidade, ou seja, a necessidade e a demanda que elas também apresentavam para contribuírem no processo de inclusão escolar.

Ao serem questionadas sobre formação a respeito da temática do trabalho colaborativo, as respostas destas participantes foram:

Sim, o que eu falo pra você, a gente até entende, mas na hora de executar a gente não consegue, então isso vem da gente conhecer melhor e aprender, acho que é uma coisa que a gente tem que aprender a fazer. É desconstruir muita coisa que a gente fazia e agora vamos fazer de uma forma nova, não é nova, mas pra gente parece que é um desafio novo que tem aí. Como fazer o trabalho colaborativo nós precisamos aprender. (C).

Eu acho que sempre é importante o trabalho colaborativo de todas as áreas e de todos os envolvidos dentro da escola. Porque se uma pessoa não estiver pra mim no mesmo barco, acho que não caminha. (D).

Imbernón (2009) corrobora ao destacar o aspecto da colaboração. “Hoje em dia, o ensino se transformou num trabalho necessário e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho do professorado, a organização das instituições educativas e a aprendizagem do alunato” (p. 58). Ele indica para essa nova cultura formativa a relevância de introduzir os professores em novas perspectivas e metodologias, incluindo tratar de temas como “as relações entre o professorado, a crença e a autocrença de capacidade de gerar conhecimento com os colegas, o trabalho em equipe e a comunicação entre os colegas” (p. 36) entre outros.

Entendemos que para o exercício de um trabalho colaborativo entre os professores é preciso uma formação que tenha a colaboração não somente como conteúdo mas também como método, quer dizer, que discuta a respeito da colaboração e que também possibilite a vivência dessa colaboração. Esta perspectiva contribui para a melhoria na aceitação de mudanças nas práticas.

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio a formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes (Imbernón, 2009, p. 26).

A respeito do trabalho colaborativo entre o professor regente de turmas regulares e o professor de apoio à inclusão, temos evidenciado e concordamos com Tartuci et al. (2013) quando alertam que somente a presença do professor de apoio não é garantia da realização e efetivação da inclusão, tampouco das experiências colaborativas.

A fala de uma professora participante desta pesquisa apontou para a questão do aprender a trabalhar junto, do relacionamento entre os dois professores – regente e de apoio à inclusão.

E essa parte mais de relacionamento também de repente com o apoio. Eu acho que falta isso, um pouquinho, uma formação, um trabalho específico, uma falta de um curso, para orientar ambas as partes, para entender a ideia da parceria, né? Que no trabalho se não for bem casado, ele perde o rumo né? (PR2).

Esta formação referida pela professora regente permitiria a construção da cultura inclusiva e colaborativa na escola indicando práticas de parcerias e rejeitando a responsabilização de um único professor a respeito da aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno, quer dizer, auxiliaria na concepção de que a educação deve ser ofertada por todos e estar acessível a todos. Entendemos que esta formação deve se configurar em espaços de formação continuada e em serviço, e se respaldar no trabalho colaborativo na perspectiva da bidocência.

Estes momentos de reflexão também podem ser fomentados pela equipe gestora da escola e contribuem nos casos de professores que ainda não desenvolveram as habilidades para a parceria. Por meio das situações formativas que possibilitem “escutar o outro, suas angústias, suas expectativas, seus medos, seus ideais e, nessa escuta, aprender com o outro para se respeitarem mutuamente e buscarem os melhores caminhos para um trabalho em conjunto” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 58).

Christo e Mendes (2019) defendem:

As pesquisas mostram que o ensino colaborativo é uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns. As pesquisas apontam o quanto ainda precisamos avançar na formação inicial e continuada para valorizar práticas colaborativas nas escolas. (p. 42).

Uma professora regente apresentou em sua fala uma condição para participar de formação: a realização no horário de trabalho.

Vou ser bem sincera, desde que seja no horário da gente, porque eu já fico o dia todo na escola, se for fora do horário é bem difícil pra mim. Se fosse assim, dentro do horário de trabalho é interessante. (PR3).

Essa resposta refletiu alguns aspectos a serem considerados: os horários propostos para a formação dos professores, as propostas dos mesmos e a sua efetividade no fazer pedagógico. Destacamos esses aspectos, pois uma formação que se pretende colaborativa na metodologia e no conteúdo precisa estar atenta às condições destas, pois dentre os muitos empecilhos, estes com certeza surgirão.

Para Rabelo (2012), o grande desafio é produzir uma cultura de colaboração na escola, propor propostas de formação de professores e de um trabalho pedagógico baseado na filosofia

colaborativa. A autora destaca que a chave da efetivação do movimento de inclusão escolar é a ideia da colaboração.

Imbernón (2009) contribui nessa análise ao rejeitar a improvisação nas modalidades de formação do professorado e explicar a relevância de uma proposta formativa que esteja atenta sobre as influências que efetiva e recebe do contexto em que a mesma ocorre, e apresenta alguns requisitos para uma formação de professores com melhores resultados. Para ele as normas devem ser assumidas de maneira colegiada e na prática, os objetivos da formação devem ser apresentados com clareza e a gestão escolar precisa efetivar apoio aos professores sobre os esforços para as mudanças.

A apresentação e discussão de alguns assuntos com todos da equipe escolar pode contribuir na compreensão dessa em relação ao seu papel no processo educativo na direção da perspectiva colaborativa e da bidocência, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades necessárias para esse trabalho.

A formação coletiva supõe a possibilidade de espaços para o diálogo, o debate, o respeito à diferença, o consenso e a elaboração de itinerários diferenciados. “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (Imbernón, 2009, p. 60).

Lima e Gomes (2012), ao discutirem sobre a docência de qualidade, demonstram a importância de o professor conseguir perceber que as situações de seu cotidiano são muito semelhantes às enfrentadas pelos seus parceiros de trabalho. Essa percepção só é evidenciada por meio de uma formação em colaboração, em reflexão e em partilhas das competências e incompetências, do exercício cotidiano do ofício docente.

Participar desta formação permite ao professor ter direito à voz, ou melhor, ser ouvido e ouvir, de maneira consciente, com ética, respeito, valores, na busca de conhecer, compreender e analisar o outro, com suas visões e posicionamentos.

Essa formação também pode oferecer aos professores a possibilidade de conhecimento em várias esferas: de si mesmo, do seu parceiro professor, dos estudantes com e sem deficiência/transtorno e do seu próprio ofício. Esses “saberes fundamentais” apresentados pelas autoras Capellini e Zerbato (2019, p. 42) vão ao encontro da proposta colaborativa e incidem sobre o desenvolvimento profissional que ela incrementa nos professores participantes.

Consideramos que a escola enquanto instituição formadora deve criar condições para cumprir sua principal função que é a de ensinar, de forma que todos os estudantes presentes neste contexto consigam aprender. Neste sentido, a proposta de formação que pode contribuir com o processo de inclusão escolar, com o trabalho colaborativo que deve ser desenvolvido por todos os profissionais e destacadamente entre os professores em função de regência e apoio, precisa promover o combate às práticas da exclusão, da segregação, do racismo, da intolerância.

Esta formação deve apresentar novos elementos, dos quais alguns já foram citados e queremos complementar com a reflexão. O estabelecimento da formação como um espaço privilegiado para a reflexão: sobre a prática, sobre as angústias, sobre as necessidades e demandas do grupo, sobre a comunicação, sobre a colaboração, sobre as experiências exitosas, sobre si mesmo, sobre as decisões coletivas, sobre os conflitos, sobre os sentimentos, sobre os estudantes, enfim, uma formação que esteja embasada na reflexão real dos sujeitos, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e o porquê se faz, quer dizer, “a serviço do professorado e dos projetos elaborados por eles” (Imbernón, 2009, p. 41).

A cultura da colaboração nos espaços escolares é evidenciada na literatura como um caminho necessário para a inclusão. Além do mais, pudemos evidenciar que se trata de um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e do coletivo que se propõe a desenvolvê-lo. Demanda tempo, esforço e organização que podem potencializar as mudanças necessárias para uma educação de qualidade para todos e ainda contribuir na efetivação de vivências colaborativas entre os professores, os estudantes e a comunidade escolar.

Por fim, o tipo de formação que precisamos pode ser ricamente complementada com o exposto por Lima e Gomes (2012):

Defendemos sim um(a) professor(a) intelectual e, fundamentalmente, cidadão(ã) em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construída e sistematizada inclusive por ele(a); que se forma através da prática coletiva - de cidadão(ã) solitário(a) para cidadão(ã) solidário-; que desenvolva a escuta, a tolerância e o respeito com o(a) outro(a) - o igual e, sobretudo com o diferente; que seja capaz de construir uma identidade profissional buscando superar a suposta “neutralidade”; que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem do(a) aluno(a), com a igualdade e justiça social. (p. 208).

Sabemos que há vários aspectos que podem ser superados por meio da reflexão no exercício da própria docência, mas reiteramos que essa prescinde de uma valorização dos saberes dos professores, das suas experiências exitosas, do trabalho coletivo e do entendimento da escola enquanto espaço para a formação contínua.

CONCLUSÕES

Ao término deste estudo e a fim de tecer as conclusões desta tese, retomamos o objetivo central desta investigação: compreender, a partir das percepções dos professores regentes e de apoio à inclusão, o modo de organização pedagógica no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência/transtorno em turmas onde havia a presença desses dois professores.

Entendemos a Educação Inclusiva como um campo de investigações amplas que perpassam os estudos da legislação, os conhecimentos teóricos e práticos acerca da escolarização dos estudantes com deficiência/transtorno. Essa investigação envolveu todos esses aspectos, trazendo também as contribuições da formação de professores para suas análises.

O suporte teórico desta pesquisa teve sustentação dos conhecimentos sobre o trabalho colaborativo para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência/transtorno, com destaque às possibilidades colaborativas das práticas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão em turmas que tinham essa dupla de professores.

Percebemos que apesar das mudanças oriundas do período pandêmico, a metodologia utilizada fundamentada na proposta de análise documental e escuta por meio dos procedimentos indicados – entrevistas com as participantes e entre os seus pares (entrevistas individuais e coletivas em duplas) –, foi adequada aos objetivos propostos, pois possibilitaram o processo de coleta e análise dos dados. No entanto, consideramos que dados procedentes de observação poderiam oferecer mais elementos para verificação da veracidade das respostas obtidas, todavia, em função do período de pandemia a que ainda estamos submetidos e que impediram tais observações, entendemos que as análises aqui apresentadas podem servir de subsídios para futuros estudos.

Ainda, pudemos observar que as entrevistas coletivas, em especial com as duplas de professoras (regente e de apoio à inclusão), foram marcadas por expressões de uma certa surpresa e inovação nesta relação. Devido à pouca vivência de tempos de diálogo e partilha, as professoras participantes apresentaram, no início das entrevistas, certa dificuldade em responderem de maneira coletiva. Em geral, as primeiras respostas vinham da participante na função de professora regente.

Neste sentido, consideramos que os objetivos propostos neste estudo foram atingidos, visto que a investigação realizada nos permitiu evidenciar as múltiplas relações entre o modo de organização pedagógica das professoras participantes e a presença ou ausência de práticas colaborativas entre estas.

Considerando os resultados obtidos, podemos afirmar que a organização pedagógica dos professores regente e de apoio à inclusão refletia as suas concepções acerca do processo de inclusão escolar, de suas funções e de colaboração, e que a ausência de espaços e tempos para comunicação, planejamento coletivo, e troca de experiências no contexto escolar se constituíam como barreira para práticas colaborativas entre esses professores.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola participante da pesquisa, foi possível vislumbrar que constava a indicação do atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno na unidade escolar e a oferta de serviços de apoio sendo o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais no período inverso ao da classe comum desse estudante o procedimento mais adotado para os estudantes com diagnóstico definido. Havia informações no documento quanto à disponibilização de materiais e recursos, assim como referências gerais sobre o processo de avaliação. Em relação ao professor de apoio à inclusão, as orientações a seu respeito eram limitadas, não havia orientação e indicação da atuação desse professor e tampouco da articulação junto ao professor regente em sala, apenas que se tratava de mais uma oferta de atendimento a alguns estudantes da unidade escolar.

Ficou evidente que a ausência de orientações mais detalhadas quanto ao trabalho do professor de apoio à inclusão e as possibilidades de colaboração entre os professores no espaço escolar afetavam as concepções das professoras entrevistadas, assim como a organização da escola e do fazer pedagógico das mesmas.

Quanto às concepções apresentadas nas entrevistas realizadas por meio da pesquisa empírica, a ideia das participantes sobre inclusão, de modo geral estava mais vinculada ao diagnóstico num viés médico, com destaque às dificuldades dos estudantes com deficiência/transtorno. Evidenciou-se uma concepção restrita, com referência a experiências difíceis e a demandas ainda não alcançadas. A pluralidade existente nas salas de aula era considerada como dificuldade para algumas professoras quando faziam referência ao ensino regular, visto que estas entendiam que a escola como se apresenta atualmente, não está preparada para ensinar os estudantes com deficiência/transtorno.

A concepção das participantes da pesquisa quanto ao professor de apoio à inclusão refletia o exposto no referencial teórico acerca das lacunas da legislação educacional e da ausência de entendimento da função. No discurso dos participantes foi identificado um viés de atuação mais individualizada e isolada junto ao estudante com deficiência/transtorno, sem referências ao termo colaboração ou trabalho colaborativo. Também evidenciamos termos como ajudar, auxiliar, atender, numa proposta mais cuidadora do que pedagógica. Essa compreensão das participantes foi confirmada por meio das orientações recebidas por elas. A partir das respostas das entrevistas, demonstrou-se que os encaminhamentos, quando recebidos pelos professores em relação à atuação do professor de apoio à inclusão, se referiam a um trabalho diretamente relacionado ao estudante com deficiência/transtorno.

Apenas uma professora regente demonstrou preocupação em estar em contato mais direto com o estudante com deficiência/transtorno de sua turma. Apesar de os estudantes demonstrarem interesse em estar com a professora regente, ou que ela corrigisse suas atividades dentre outros, em geral, estas não se direcionavam a estes, numa postura de que o atendimento em sala deveria ser feito exclusivamente pela professora de apoio à inclusão, já que ela (regente) tinha todos os outros estudantes da turma para ensinar. A equipe gestora (diretora escolar e coordenadora pedagógica), apesar de compreender a importância do atendimento do professor de apoio à inclusão a todos os estudantes, orientava com base em documento normativo da Secretaria Municipal de Educação que o professor regente deveria planejar, organizar e elaborar materiais e avaliação, sendo a execução didática realizada pelo professor de apoio à inclusão.

No que se refere ao entendimento sobre trabalho colaborativo, apenas uma dupla de professoras apresentou respostas elementares sobre o conceito. De modo geral, as participantes da pesquisa não conheceram o termo em seus processos de formação inicial e não compreendem como efetivar o mesmo em sua prática profissional. O trabalho colaborativo tem sido apontado como uma possibilidade de potencializar práticas inclusivas em escolas regulares, no entanto, sem conhecimento e sem experiências de colaboração, dificilmente a escola poderá efetivar tais práticas.

As participantes, professoras regentes e de apoio à inclusão, explicaram que a organização pedagógica ocorria conforme as orientações recebidas: a professora regente é quem sozinha planejava as aulas, elabora os materiais, os recursos e a avaliação, e a professora de apoio à inclusão efetivava alguns procedimentos didáticos a partir da rápida orientação ou

exposição da professora regente no contexto da aula. Ou seja, as tentativas de efetivação de uma organização pedagógica em dupla (professora regente e professora de apoio à inclusão) ocorria de maneira espontânea e simultânea. Apesar dos esforços das professoras quanto a algumas parcerias, devido à ausência do planejamento colaborativo, a relação entre as professoras ficava hierarquicamente estabelecida: professora regente pensa, professora de apoio à inclusão executa. Quer dizer, um contexto contrário ao defendido pelos aportes do trabalho colaborativo que entendem a necessidade de divisão de funções e responsabilidades. Circunstância que prejudica todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno, já que no cotidiano escolar da prática pedagógica pesquisada os dados revelaram que quem estava mais próxima observando suas necessidades pedagógicas era a professora de apoio à inclusão, todavia, no momento de pensar, planejar, organizar as estratégias quem fazia era a professora regente, sem ter havido sequer uma ocasião para conversa e troca sobre aspectos importantes do estudante.

Não havia um planejamento coletivo, uma troca de experiências, um encontro para a exposição das necessidades dos estudantes com deficiência/transtorno identificadas e das respostas pensadas para atender as mesmas. Por quê? Porque não havia tempo para isso, não estava previsto na organização da escola um tempo para espaço de fala, de partilha de vivências, anseios, receios, de escuta, de apoio, de ajuda, de dúvidas, de orientações, de estudo coletivo entre essa dupla de professores. Deste modo, a organização pedagógica reforçava a intervenção mais individualizada do professor de apoio à inclusão em relação aos estudantes com deficiência/transtorno, uma prática solitária, e o fortalecimento da cultura resistente do isolamento de cada professor, apesar de estarem no mesmo espaço físico da escola. Eles estavam juntos e separados. Dividiam o espaço, mas não os estudantes, as responsabilidades e as práticas.

O tempo foi considerado por todas as participantes da pesquisa como o grande promotor do fortalecimento das parcerias e da emergência de práticas colaborativas no contexto escolar, no entanto, a sua existência e efetivação na organização pedagógica e escolar era reconhecida como a maior dificuldade.

Ah o tempo...

A falta de tempo também atrapalha a mudança e a superação da gramática da escola, dura, inflexível, que pensa em “ensinar a muitos como se fosse a um só” e que todos aprendem

do mesmo jeito e no mesmo tempo. Sem momentos de reflexão coletiva, o professor reproduz o que culturalmente aprendeu a fazer e não tem a oportunidade de pensar sobre a sua prática e tampouco alterá-la. Suas concepções mais tradicionais vão se cristalizando ao invés de serem afetadas por discussões contemporâneas e por suportes teóricos refletidos por ele e por seus pares.

Apesar de muitas professoras participantes da pesquisa demonstrarem um desejo por uma relação mais colaborativa com seu par (regente ou apoio à inclusão), as demandas cotidianas e a escassez, quase nulidade de tempo, têm se constituído numa disputa injusta, impossibilitando a realização do que os autores da área consideram como trabalho colaborativo e tampouco as possibilidades da bidocência – já que se trata de duas professoras no mesmo espaço escolar e com os mesmos estudantes.

A rotina apresentada pelos relatos das professoras participantes apresentava indícios de momentos de atuação colaborativa entre a professora regente e a professora de apoio à inclusão muito iniciais, elementares, não planejados e organizados, que ocorriam de certa maneira improvisada no contexto da sala de aula, refletindo a ausência do planejamento colaborativo.

Por mais que após a explicação da pesquisadora algumas professoras participantes da pesquisa vislumbrassem a bidocência como uma prática possível, a organização da escola de modo geral (horários, número de estudantes por turma, documentos orientadores, ausência de momentos de coletividade, estabelecimento dos papéis de cada professor) não tinha possibilitado essa atuação. Essa ausência de tempo para o diálogo se configurava como uma barreira à instauração de laços, ao avanço nos processos de relacionamento interpessoal das professoras e até mesmo na construção da confiança entre elas. Quebrar os receios e promover as partilhas entre os professores ainda é um desafio.

A rotina também havia sido afetada pela rotatividade dos professores de apoio à inclusão em função dos critérios de admissão na função e contratação temporária dos mesmos. Referida rotatividade prejudica as possibilidades de estabelecimento de vínculos entre professores/professores e professor/estudantes. Ainda, no contexto da pesquisa, em que os diagnósticos dos estudantes com deficiência/transtorno eram majoritariamente de estudantes com TEA, a interação social foi fatalmente prejudicada. Nessa conjuntura, aspectos de viés administrativo e financeiro interferem e sabotam os aspectos pedagógicos que devem ser o

grande objetivo da instituição escolar. Não é privilégio dos tempos atuais, na realidade brasileira, a intervenção de questões econômicas dentro dos muros escolares. Nossa história educacional denuncia o quanto a nossa dívida de respeito e atendimento aos direitos educacionais é inflacionada em relação às demandas existentes nos contextos da escola.

Em função da pandemia da Covid-19 afetar essa investigação e de ser realizada em período ainda de restrições sociais e retorno gradativo às aulas presenciais, essa temática foi citada nos relatos das participantes. A organização pedagógica para o atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno no período pandêmico se caracterizou pela ausência do professor de apoio à inclusão. Algumas tentativas iniciais de colaboração ocorreram no momento do planejamento da professora regente junto à professora do Atendimento Educacional Especializado. Esta atuação no planejamento foi caracterizada como uma revisão das propostas já preparadas pela regente e não como uma elaboração compartilhada. Durante o retorno gradual das aulas presenciais, a presença da professora do Atendimento Educacional Especializado em sala de aula para um trabalho colaborativo com a professora regente não foi vivenciada por nenhuma participante, o que evidencia pela literatura da área uma atuação muito singela para a perspectiva colaborativa. De modo geral, as professoras regentes se sentiram sozinhas e angustiadas com a tarefa de ensinar por meio de atividades remotas e tiveram muitas dificuldades em atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno nesse modelo de ensino.

O momento pandêmico, na percepção das participantes da pesquisa, possibilitou à instituição “escola” uma aproximação da instituição “família” dos estudantes com deficiência/transtorno, já que o ensino remoto ocorreu em parceria com as famílias, por meio da entrega de atividades físicas e do contato com algum profissional da escola. Entretanto, a partir do retorno gradual das atividades presenciais, a relação de colaboração com a família foi, por vezes, afetada pela dificuldade em aceitação do diagnóstico, aproximação a apenas uma das professoras (em geral a professora de apoio à inclusão) e ainda os reflexos emocionais das situações de luto e perdas deste momento difícil vivenciado por toda a comunidade escolar.

Para as participantes da pesquisa, a comunicação foi considerada uma condição importante para a possibilidade de uma prática colaborativa. Todavia, em função da precariedade de tempo, ela se caracterizou no estágio inicial, informal, infrequente e superficial, o que pode atrapalhar para a efetividade da colaboração entre as professoras. Outros aspectos

apresentados como facilitadores foram a flexibilidade do professor e a afinidade. Em relação ao primeiro, foi possível verificar que o acolhimento, a disponibilidade, o respeito à diversidade e a abertura em renunciar uma prática isolada para experienciar uma prática colaborativa com outro professor, na mesma turma, no mesmo espaço e no mesmo tempo, poderiam favorecer o trabalho colaborativo. Sobre a afinidade, esta foi indicada por alguns participantes como algo positivo para o trabalho colaborativo, no entanto, os autores da área defendem que a afinidade não é pré-requisito de colaboração e que as relações podem ser fortalecidas e aproximadas na medida que forem possibilitados os tempos e a frequência para isso.

A respeito dos aspectos dificultadores para o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, além do tempo já insistentemente mencionado, foram citados o local ocupado pelo professor de apoio à inclusão no espaço físico da sala de aula, a resistência do professor em trabalhar com outro professor e a dependência do estudante com deficiência/transtorno em relação ao professor de apoio à inclusão.

Em geral, os dados evidenciaram que a professora de apoio à inclusão se sentava ao fundo da sala de aula, a pedido da professora regente que tinha a intenção de não atrapalhar os outros estudantes. Quer dizer, essa organização física refletia e dificultava o trabalho colaborativo tendo em vista que a professora de apoio à inclusão ficava fixa ao lugar do estudante com deficiência/transtorno, não transitava pela sala de aula, nem atendia aos demais da turma. Algumas participantes da pesquisa relataram situações vivenciadas sobre a dificuldade da professora regente em ter alguém em sala de aula, a resistência em trabalhar com outra pessoa, sendo ocasionado por receio ou ausência de experiências de colaboração, ou ainda, medo da novidade, do novo.

Também foram citadas situações em que o estudante com deficiência/transtorno demonstrava dependência exclusiva da professora de apoio à inclusão, resultado da concepção de que esta professora era exclusiva deste estudante, mas que sobretudo comprometia uma postura mais colaborativa entre os professores e reforçava a prática paralela e de integração de um atendimento pedagógico que deveria existir para otimizar um processo de inclusão.

Sobre a colaboração entre a equipe gestora, houve alguns relatos das participantes desta investigação sobre a existência desta colaboração interna (direção escolar e coordenação pedagógica) e da disponibilidade desta equipe em apoiar e atender aos professores, sempre que solicitado, o que pode ser um grande aliado na busca pela implantação de um modelo

colaborativo de práticas pedagógicas nesta unidade escolar, com planejamento e estabelecimento de momentos entre todos os profissionais da escola.

Somado a isso, constatamos que não havia evidências de um trabalho de bidocência, conforme orienta a literatura especializada. Mesmo quando a professora de apoio à inclusão conseguia atender a todos, num ensaio de trabalho colaborativo, a organização pedagógica da aula se conceituava em: a professora regente pensa e a professora de apoio à inclusão executa, fase identificada como inicial pelos autores que estudam o trabalho colaborativo e a bidocência.

Dentre as demandas de formação evidenciadas nos dados coletados da pesquisa com as participantes, foi possível identificar aquelas referentes ao fazer pedagógico no processo de inclusão escolar, com destaque para as questões relacionadas ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e aspectos dos diagnósticos dos estudantes com deficiência/transtorno em especial os comportamentais. O DUA tem sido considerado uma estratégia para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo pelos estudantes com o objetivo de uma escola que atenda a todos. Todavia, esta temática é pouco abordada nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, de modo que estes apresentavam várias inquietações e dúvidas em relação às questões do trabalho com o currículo dos estudantes com deficiência/transtorno.

Esta pesquisa pôde, por meio dos dados analisados, identificar em múltiplos aspectos a necessidade e urgência de uma formação de professores que tenha como conteúdo e forma a colaboração.

O desafio de uma educação para todos e para cada um pode ter como grande aliado o trabalho colaborativo de toda a comunidade escolar, desde a gestão pedagógica até além dos muros escolares, as famílias dos estudantes. É necessário investimento de tempo, paciência e perseverança, de modo que os momentos de colaboração possam germinar experiências de parceria e fortalecimento de práticas mais inclusivas.

RECOMENDAÇÕES

A partir deste estudo realizado, podemos apresentar algumas recomendações que avaliamos serem relevantes.

Considerando os impactos da pandemia da Covid-19 no desenvolvimento metodológico desta investigação, impossibilitando a observação do contexto escolar no período de pesquisa, recomendamos que novas investigações sejam realizadas por meio de observações no contexto escolar (sala de aula, espaços da escola, sala de professores), para auxiliar numa análise mais aprofundada e robusta de existência ou não de práticas colaborativas entre os professores regentes e de apoio à inclusão.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pesquisada, entendemos o mesmo como instrumento da gestão democrática nas escolas, visto sua elaboração coletiva, refletida e crítica e, dessa maneira, recomendamos que neste documento sejam inseridas informações mais detalhadas e esclarecidas quanto ao trabalho do professor de apoio à inclusão, sua atuação e as possibilidades de articulação com o professor regente. Ainda, entendemos necessário ampliar as orientações que se referem à organização da unidade escolar que pretende acolher, ensinar e incluir a todos, detalhando, orientando e esclarecendo toda a comunidade escolar a respeito dos procedimentos e serviços de apoio ao processo inclusivo. O processo de avaliação dos estudantes com deficiência/transtorno deve apresentar os diferentes critérios e instrumentos possíveis para a avaliação destes. Também é preciso informar no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, como os recursos e materiais disponíveis na mesma podem ser utilizados e como a gestão escolar orienta que os professores solicitem e organizem este material que é compartilhado com o corpo docente.

Quanto às concepções sobre inclusão apresentadas pelas participantes, recomendamos o investimento nos processos de formação inicial e continuada dos professores em relação à temática da inclusão escolar e à importância da escola como um todo, se reconhecer como espaço em que todos devem estar, participar e aprender. Já sobre a concepção a respeito do professor de apoio à inclusão, recomendamos que os espaços de formações promovam maiores esclarecimentos, com a revisão da função exercida por esse professor, passando de uma visão restritiva ao estudante, de forma específica para um apoio ao coletivo da classe, visando a inclusão de todos. Além disso que possa colaborar e participar do planejamento das aulas, do

seu desenvolvimento de modo colaborativo com o professor regente, quer dizer, uma formação que esclareça as possibilidades de colaboração dessa função emergente no ambiente escolar.

É indispensável tratar do trabalho colaborativo como pressuposto teórico apresentando seu aporte, suas orientações e condições para efetivação, realizando uma formação de todos os profissionais da escola de maneira coletiva e colaborativa, ou seja, com situações que permitam experiências de colaboração, em que possamos entender este como caminho a ser trilhado pelas propostas de formação dos professores.

Com base na presente investigação realizada, ressaltamos e recomendamos a revisão dos documentos da legislação educacional nacional e, conseqüentemente, das outras instâncias federadas (estaduais e municipais), quanto a indicações mais detalhadas sobre a formação, função e papel do profissional ou professor de apoio em escolas do ensino comum. Ainda, é necessário instaurar movimentos pela colaboração na escola, de modo que a comunidade escolar perceba, a partir de um respaldo legal, a função do professor de apoio à inclusão como um suporte colaborativo ao processo e não como o único responsável pelo mesmo.

No tocante ao trabalho colaborativo, recomendamos a organização de momentos que promovam a discussão dessa temática, além da vivência colaborativa na escola. É necessário o estabelecimento de espaços de comunicação e fortalecimento de experiências colaborativas, para que a dupla de professores (regente e de apoio à inclusão) possa estabelecer melhores vínculos e instaurar a parceria.

Desta maneira, a partir das dificuldades apresentadas pelas participantes quanto à ausência de tempo, recomendamos uma organização pedagógica da rotina, ou seja, dos “tempos escolares” em que haja possibilidade do encontro entre os professores (regente e de apoio à inclusão) para alinhamento, partilha e reflexão de suas práticas por meio do planejamento colaborativo. Este é recomendado pois permite a idealização de um plano constituído pelas professoras (regente e de apoio à inclusão) que atuam com o estudante com deficiência/transtorno e com todos os outros da turma, de maneira a pensar nas estratégias, recursos e encaminhamentos pedagógicos mais adequados a responder às demandas de uma sala plural marcada pela diversidade.

A recomendação também acena sobre a dimensão administrativa e burocrática, sobretudo nos aspectos da contratação do professor de apoio à inclusão, visto que a rotatividade precisa ser repensada. É necessária uma modalidade de contratação que permita a vinculação

dos professores de apoio à unidade escolar de modo a manter sua atividade por um tempo mais alargado.

Nesta mesma perspectiva, a literatura da área destaca o papel da gestão escolar enquanto suporte para o estabelecimento do trabalho colaborativo, atenta às necessidades, dificuldades na colaboração e avaliando o processo de modo auxiliar os professores nesta vivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Almeida, L. R., Souza, V. L. T., & Placco, V. M. N. S. (2016). Legislado versus Executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 70-94.
- Araújo, B. (2015). *A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158780>.
- Arruda, M. A., & Almeida, M. (2014). *Comunidade Aprender Criança. Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão baseada em evidências científicas*. Instituto Glia.
- Azevedo, J. (2014). A educação, no futuro, precisa de outra escola. Amanhã de manhã. *Ciclo de Conferências das Sextas ao Centro - Passado, Presente e Futuro da Educação em Portugal*, Braga, Portugal.
- Baptista, M. N., & Campos, D. C. (2018). *Metodologias de pesquisa em Ciências Sociais: Análises quantitativa e qualitativa*. LTC.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (3a ed.). Edições 70.
- Barroso, J. (1996). Gênese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise psicológica*, 4(XIV), 487-506.
- Barroso, J. (2012). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Princípios gerais da administração escolar*, 1, 181-199.
- Beyer, H. O. (2013). *Inclusão e avaliação na escola: De alunos com necessidades educacionais especiais* (4a ed.). Mediação.
- Boaventura, M., Jr. (2021). “Sobrou o apoio!”: desencontros na construção da profissionalidade das professoras de apoio. *Appris*.

- Boff, L. (2005). *Virtudes para um outro mundo possível: Hospitalidade: Direito e dever de todos* (Vol. 1). Vozes.
- Burchert, A. (2018). *O profissional de apoio no processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental*. [Dissertação de mestrado, Universidade La Salle]. Biblioteca Universidade La Salle. <http://hdl.handle.net/11690/1131>.
- Buss, B., & Giacomazzo, G. F. (2019). As interações pedagógicas na perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 655-674.
- Campos, D. M. F. (2018). *Formação Continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: Contribuições no contexto da inclusão escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8462>.
- Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2008) Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In. M. J. S. Mazzotta, R. G., Prieto, M. A., Almeida, E. G., Mendes, & M. C. P. I. Hayashi. *Temas em educação especial: múltiplos olhares* (Vol. 1, pp. 104-112). Junqueira & Martins.
- Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>.
- Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo* (1a ed.). Edicon.
- Carvalho, M. C. (2009). *Professores de apoio educativo: mediadores? Como? Quando?* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2201/1/22422_ulfp034961_tm.pdf.
- Casal, J. C. V., & Fragoso, F. M. R. A. (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial*, 32, 1–16. <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>.
- Castro, G. C. (2021). Educação Inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão. *Margens*, 15(24), 275-290.

Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Cortez.

Christo, S. V., & Mendes, G. M. L. (2019). Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. *Instrumento Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 21(1), 33-44.

Costa, C. E. S., Sousa, R. R., & Pereira, M. S. (2021). Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia. *Ensino Em Perspectivas*, 2(3), 1–8. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6718>.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Cunha, L., Silva, A., & Silva, A. (2020, agosto). O ensino remoto no Brasil em tempo de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7 (3), 27-37. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>.

Dall'Acqua, M. J. C., & Vitaliano, C. R. (2010). Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In C. R. Vitaliano (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* (pp. 19-30). Eduel.

Dias, S., & Henrique, K. (2020). O trabalho colaborativo no processo educacional de uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: E. Mendes, A. Zerbato, J. Torres, & V. Santos (Orgs.) *Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula* (pp. 89-102). ABPEE.

Díez, A. M. (2010). Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. *Revista Inclusão: Revista de Educação Especial*, 5(1), 16-25.

Dorzat, A. (2013). O profissional da inclusão escolar. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 986-1003.

Drago, R., Rodrigues, P., & Dias, I. (2017). Refletindo sobre a organização da ação educativa: em busca de uma escola para todos. In I., Oliveira, D. Rodrigues, D. Jesus. (Orgs.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar* (pp. 195-211). EDUFES.

- Effgen, A. P. S., & Almeida, M. L. (2012). Bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas: princípios para uma nova/outra prática educativa. In M. L. Almeida & I. O. Ramos (Orgs.), *Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas* (1a ed., pp. 15-54). Appris.
- Farnocchi, N. G. (2013). *Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25102013-180640/pt-br.php>.
- Flores, M. M. L. (2011). Professores de apoio. *Anais do Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, PR, Brasil, 7.
- Fonseca, M. (2016). *Das políticas de Inclusão Escolar à atuação do profissional de apoio/monitor*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12055>.
- Fontes, R. S. (2009). *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Junqueira & Marin.
- Formosinho, J. O. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Fraga, J. M. (2017). *Professor de apoio pedagógico e estudantes público-alvo da Educação Especial: Práticas pedagógicas inclusivas*. [Dissertação de mestrado, Universidade Regional de Blumenau]. http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/362798_1_1.pdf.
- Franco, L. F. (2002). Racionalidade Técnica, Pesquisa Colaborativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. In S. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 219-224, Vol. 3). Cortez.
- Freitas, A. O. (2013). *Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3105>.
- Freixo, M. (2012). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Gandin, D. (2013). *O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa*.
-

- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101-119. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a. ed.). Atlas.
- Glat, R., & Ferreira, J. R. (2003). *Educação inclusiva no Brasil: Diagnóstico atual e desafios para o futuro*. http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_pt.html.
- Guia COVID-19. Educação Especial na perspectiva inclusiva (2020, Vol. 7). Campanha Nacional pelo Direito à Educação. https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia7_FINAL.pdf.
- Harlos, F. E., Denari, F. E., & Orlando, R. M. (2014). Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 497-512.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Líber Livro.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. Cortez.
- Jordão, U. V., Jordão, M. L., & Tartuci, D. (2011). Discurso dos professores de apoio do estado de Goiás. *Anais do Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, PR, Brasil, 8.
- Joye, C. R., Moreira, M. M., & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19 *Research, Society and Development*, 9(7), 1-29, e521974299.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação. Atas CIAIQ2015*, 2, 243-247.
- Laville, C., & Dione, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Artmed.

- Lenhart, G. B., Oliveira, T. S., Honnef, C., & Castro, S. F. (2020). O Ensino Colaborativo como prática de iniciação à docência em Educação Especial: Anos Finais do Ensino Fundamental. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 9855-9863.
- Lima, F. J. (2006). Ética e inclusão: o status da diferença. In L. A. R. Martins, J. Pires, G. N. L. Pires, & F. R. L. V. Melo. (Orgs.), *Inclusão: compartilhando saberes* (pp. 54-66). Vozes.
- Lima, M. S. L., & Gomes, M. O. (2012). Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 163-186, Vol. 4). Cortez.
- Lopes, M. M. (2018). *Perfil e Atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *A Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2a ed.). E.P.U.
- Lustosa, A. V. M. F. (2019). A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(1), 114-13. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50593>.
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2010). Parceria no contexto escolar: Uma experiência de ensino colaborativo para Educação Inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, 27(84); 344-351.
- Magalhães, C., & Lazaretti, L. M. (2019). Acolher, explorar, brincar e conhecer: Reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In C. Magalhães, N. M. Eidt (Orgs.). *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil*. (pp. 149-162). CRV.
- Magiera, K., & Zigmound, N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes? *Learnign Disabilities Research & Praticte*, 20(2), 79-85.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In M. C. Marquezine, M. A Almeida, & S. Omote (Orgs.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial* (pp. 11-25). Eduel.

- Manzini, E. J. (2004). Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Anais do II Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*. USC.
- Manzini, E. J. (2008). Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados*, 7, 152. http://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf.
- Martins, S. M. (2011). *O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>.
- Martins, S. M. (2014). O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. *Revista Série-Estudos*, 37, 227-246.
- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2014). Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 27(48), 27-40.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-559.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía, Antioquia*, 22(57), 93-109.
- Mendes, E. G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(22).
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar* (Vol. 1). EDUFSCar.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. (14a ed.). Hucitec.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: Pesquisa qualitativa em ação*. Ludomedia.

- Miranda, F. L. A., & Del Pino, J. C. (2018). O desafio de transformar experiências individuais em práticas coletivas: perspectivas para a efetiva inclusão escolar. *Revista Prática Docente*, 3(1), 295-315. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p295-315.id130>.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Artmed.
- Moretto, V. P. (2007). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Vozes.
- Mosquera, J. M. (2000, novembro). O mal-estar na docência: as causas e consequências. *Revista da ADPPUCRS*, (32), 23-34.
- Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia*, 27(82), 2-8.
- Neto, A. D. O. S., Ávila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Educa.
- Nunes, C., Madureira, I. P. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143.
- Nunes, V. L. M., & Manzini, E. J. (2020). Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 33, 1-20.
- Oliveira, A. M. L. & Sigolo, S. R. R. L. (2009). Sala de recursos e educação inclusiva: interconexões entre contextos. In M. J. C. Dall'Água, & L. O. Zaniolo, (Orgs.). *Educação Inclusiva em Perspectiva. Reflexões para a formação de professores* (1a ed., pp. 41-59). CRV.
- Oliveira, R. I. A. (2020). *Educação inclusiva no Projeto político-pedagógico participativo: diálogos*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23362>.

- Paiva, O. M., Jr. (2018). *O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: Reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório da UFJF. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8627>.
- Pasquale, G., & Maselli, M. (2014). Pessoas com Deficiência e Escola: principais mudanças na experiência italiana. *Educação&Realidade*, 39(3), 707-724.
- Pelosi, M. B., & Nunes, L. R. D. P. (2009). Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 141-154.
- Pereira, T. D. C., & Freitas, M. C. M. A. (2020). *O papel do professor de apoio na escola regular*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Evangélica de Goiás]. Repositório Unievangélica. <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18131/1/TC2%20Talita.pdf>.
- Picolini, B. R. A. (2019). *Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9404>.
- Picolini, B. R. A., & Flores, M. M. L. (2021). Professor de apoio, professor regente e práticas pedagógicas inclusivas. *Póiesis Pedagógica*, 19, e-63715. <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/63715/37158>.
- Pimenta, S. G. (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). Cortez.
- Pinheiro, V., Louback, H., & Vitorino, L. (2014, outubro). Bidocência e Mediação: Dois olhares para o ensino colaborativo. *Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo*, Rio de Janeiro, Brasil.
- Pinto, J., Zutião, P., & Dalsin, P. (2020). Percepção estereognóstica – caixa tátil como estratégia de ensino-aprendizagem considerando a deficiência intelectual. In E. Mendes, A. Zerbato, J. Torres, & V. Santos (Orgs.). *Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula* (pp. 89-102). ABPEE.

- Pinto, P. S. C. N., & Fantacini, R. A. F. (2018). Ensino Colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. *Research, Society and Development*, 7(3), 1-15.
- Portalette, V. F. G. (2017). *Profissional de apoio: Práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Santa Maria]. Manancial Repositório Digital da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14956>.
- Prado, D. N. M. (2016). *Professor de apoio: Caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Biblioteca Digital da UEL. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000213976>.
- Prefeitura de Londrina (2021). *Londrina em dados 2020 (ano base 2019)*. <https://portal.londrina.pr.gov.br/londrina-em-dados-2020-ano-base-2019>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rabelo, L. C. C. (2012). *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). Summus.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva*, 7(2), 5-21.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: Como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 41-60). Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto.

- Roza, L. R. A. P., & Damasceno, A. R. (2011). Dificuldades de aprendizagem (da) na escola: Contradições e perspectivas na formação docente para a afirmação da educação inclusiva. *Anais do VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, PR, Brasil.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2012). Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 1, 102-120.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Santos, F. A., & Santos, D. A. N. (2020). Análise das produções científicas sobre ensino colaborativo no Brasil e nos Estados Unidos: Contribuições para a Educação Especial e Inclusiva. In M. M. Purificação, C. C. Vitorino & E. M. Rodrigues (Orgs.). *Investigação Científica nas Ciências Humanas 4* (pp. 111-123). Atena.
- Santos, L. G. (2018). *Apoio itinerante na Educação Inclusiva em uma escola da Rede Estadual de Ensino em Buriti Alegre - GO*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8682>.
- Silva, A. S. (2018). *Percepção dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unoeste. <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4056>.
- Silva, F. J., & Silva, L. C. (2019). *O professor de apoio: Reflexos e desdobramentos das políticas de inclusão na educação especial*. Apris.
- Silva, K. F. W., & Maciel, R. V. M. (2005). Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Centro de Educação da UFSM/RS. *Revista Educação Especial*, 26, 107-115.
- Soares, L. B. M. (2017). *A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento*. [Dissertação de

mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional da UFJF. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7218>.

Souza, F. F., Valente, P. M., & Pannuti, M. (2015). O papel do professor de apoio na inclusão escolar. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 12. pp. 10875-10885.

Souza, L. P. F. (2007). *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Souza, M. L., & Machado, A. S. (2019). Perspectivas e desafios da Educação Inclusiva: uma revisão bibliográfica. *REVASF*, 9(20), 24-49.

Tardif, M. (2007). *Saberes Docentes e formação profissional*. Vozes.

Tartuci, D. (2011). Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. *Anais do VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, PR, Brasil.

Tartuci, D., Silva, M. R., & Freitas, A. O. (2013). A formação de professores do atendimento educacional especializado e a formação do professor de apoio inclusão em Goiás: uma análise da legislação. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência*, São Paulo, SP.

Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a Diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347.

Teixeira, A. M., & Copetti, J. (2020). O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado. *Research, Society and Development*, 9(3), e85932473-e85932473.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. Cortez.

Thurler, M., & Maulini, O. (2012). *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola*. Penso.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

- Triviños, A. N. S. (2011). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). A “gramática” da escolarização: por que tem sido tão difícil mudar? *American Educational Research Journal*, 31(3), 423-479.
- Urban, A., Barros, E., & Ferreira, J. (2020). Ensino Colaborativo: uma experiência de articulação entre o professor de educação inclusiva e de sala regular. In E. Mendes, A. Zerbato, J. Torres, & V. Santos (Orgs.). *Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar* (pp. 39-48). ABPEE, 2020.
- Vianna, M. M., Mascaro, C. A. A. C., Maretti, M. M. B., & Braun, P. (2015). Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. *e-Mosaicos*. 4(7), 52-62.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2a ed.). Corwin Press.
- Vitaliano, C. R., & Manzini, E. J. (2010). A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In C. R. Vitaliano (Org.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* (pp. 49-112). Eduel.
- Zanata, E. M. (2004). *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185052>.
- Zerbato, A. P. (2014). *O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Conselho Nacional de Educação. (2001, setembro). *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Brasil.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF, Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Decreto Legislativo nº 186, de 2008. (2008). Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Seção 1, pp. 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm.

Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. (2016). Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, SP, Brasil.

Deliberação CEE nº 355/2016. (2016). Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Conselho Estadual de Educação Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Deliberação nº 05/2016 do Conselho Municipal de Educação de Londrina. (2016). Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. *Jornal Oficial*, 3158, 72-96.

Instrução Normativa nº 01/2016. (2016). Critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Secretaria de Estado da Educação Curitiba, PR, Brasil.

Instrução Normativa nº 01/2018. (2018). Dispõe sobre o Professor de Apoio à inclusão nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. Londrina, PR, Brasil.

Instrução Normativa nº 02/2013. (2013). Dispõe sobre o Professor de Apoio Permanente do Ensino Fundamental I nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. Londrina, PR, Brasil.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (2000). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 2. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm.

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, pp. 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Seção 1, pp. 2. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, pp. 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, seção 1, pp. 2. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019. (2019). Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da criança e do adolescente. *Diário Oficial da União*, Seção 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, pp. 27833. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Ministério da Educação [MEC]. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.

Ministério da Educação [MEC]. (2015). *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC.

Ministério da Educação [MEC]. (2020). *Censo da Educação Básica 2019. Notas Estatísticas*. MEC.

Ministério da Educação. [MEC]. (2010b). *Nota Técnica SEESP/GAB/nº 19, de 08 de setembro de 2010*. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192.

Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013. (2013). Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192.

Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11, de 07 de maio de 2010. (2010). Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 .

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, Tailândia.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2000). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2015). *Declaração de Incheon Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Fórum Mundial de Educação 2015. Incheon, Coréia do Sul.

Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. (2020). Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*, Seção 1, pp. 32. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14501_1-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

Projeto de Lei nº 8.014/2010, de 2010. (2010). Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais. Presidência da República, Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF, Brasil.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Ignez Corso Andreazza [PPP] (2021). Escola Municipal Ignez Corso Andreazza. Londrina, PR, Brasil.

Resolução CEE nº 456 de 01/06/2016. (2016). Fixa normas para a educação especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Ceará. Conselho Estadual de Educação. Fortaleza, CE, Brasil.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. (2010). Define diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DED_EZEMBRODE2017.pdf.

Resolução nº 100. (2016). Estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Educação de Santa Catarina. Conselho de Educação. Florianópolis, SC, Brasil.

Resolução nº 2. (2016). Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Conselho Estadual de Educação. Curitiba, PR, Brasil.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. MEC.

Resolução SEE nº 4.256/2020. (2020). Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Secretaria da Educação. Governo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, Brasil.

Secretaria Municipal de Educação. (2020). *Conhecendo o presente e planejando o futuro: análises educacionais da Rede Municipal de Ensino de Londrina no contexto da Pandemia*. O autor. <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/formacao-continuada-1/37691-analise-edu-pml-contexto-pandemia/file>.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR REGENTE E O PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR REGENTE E O PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Danielle Nunes Martins do Prado. O objetivo da presente pesquisa consiste em conhecer e compreender o modo de organização pedagógica dos professores regentes de classe comum e de apoio à inclusão em turmas do ensino regular que tem a presença de estudantes com deficiência/transtorno para identificar os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho colaborativo em escola da Rede Municipal de Ensino de Londrina. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: ceder uma entrevista coletiva gravada, com duração em torno de 30 minutos, sobre o tema da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos também, que suas informações serão utilizadas para os fins desta pesquisa e que pode ter continuidade, com retenção de amostras de dados para armazenamento e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Informamos que o material gravado será utilizado na transcrição das informações de modo a possibilitar os dados da pesquisa e os resultados da mesma.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são de ordem imediata, de médio e longo prazo a partir da realização das entrevistas. Espera-se que os resultados poderão contribuir para conhecer como é a organização pedagógica entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão e que estes sirvam de subsídios para a reflexão e avanço das pesquisas na área do trabalho colaborativo como estratégia para a educação inclusiva.

A pesquisa indica como riscos previsíveis ao participante ou ao coletivo de participantes aqueles de danos imediatos e/ou tardios tendo em vista a exposição de informações pessoais ao ceder a entrevista, de opiniões durante as entrevistas coletivas, que poderão causar constrangimento ou trazer à tona memória de experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico. Assim, o risco previsível é de ordem psicológica e moral. Em caso de ocorrências relatadas pelos participantes, a pesquisadora deixará claro que você não precisa responder a pergunta e também se colocará à disposição para tirar suas dúvidas, responder seus questionamentos, até mesmo refletir com você sobre a situação de desconforto, estando em todos os momentos te apoiando nas suas decisões

Danielle Nunes Martins do Prado

O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar

no que se refere a pesquisa. A pesquisadora irá expor a você que se compromete com a indenização de danos psicológicos sendo que isto não te acarretará qualquer ônus ou prejuízo.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Danielle Nunes Martins do Prado, Rua João Huss, 380, apto 1902, Londrina, (43) 99928-1555, danipradoacademico@gmail.com, ou procurar o CEP-UEL (Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos), LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14. Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, de de 2021.

Pesquisador Responsável

Danielle Nunes Martins do Prado

RG: 7309192-6

Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista/Objetivos com Diretor Escolar

Roteiro de entrevista com diretor escolar	
Objetivo específico	Pergunta
<ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento das necessidades de formação sobre trabalho colaborativo dos professores de apoio à inclusão e regentes de classe comum, no processo de inclusão escolar; Perceber em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola; 	<ol style="list-style-type: none"> Qual é a sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua na função que exerce hoje? Você já atuou como professora de sala de aula? Se sim, quanto tempo atuou como docente? No período de atuação como docente, você teve em sala de aula estudantes com deficiência/transtorno? Quantos? Você lembra qual era o diagnóstico do(s) estudante(s)? No seu processo de formação inicial, teve conhecimento sobre o trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Em que momentos ou disciplinas? O que foi abordado? No processo de formação continuada que você participa, (especialização, cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Em que momentos? O que foi abordado? Quais as demandas/necessidades você considera importantes para a formação dos professores de sua escola em relação à inclusão escolar? E em relação ao trabalho colaborativo? Você considera o conteúdo sobre trabalho colaborativo importante para a formação continuada dos professores e da equipe de sua escola?
<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar as opiniões dos participantes sobre o processo de inclusão escolar; 	<ol style="list-style-type: none"> O que você pensa sobre inclusão escolar?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar, como organizam a dinâmica escolar a partir da presença de estudantes com deficiência/transtorno; Identificar, por meio das percepções dos participantes, sugestões para aprimorar o processo de inclusão; 	<ol style="list-style-type: none"> Atualmente, na escola há quantos estudantes? Há quantos estudantes com deficiência/transtorno? Você gostaria que o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno fosse diferente? Pode me contar um pouco sobre isso?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o conceito de colaboração /trabalho colaborativo dos participantes da pesquisa; 	<ol style="list-style-type: none"> Você conhece o termo trabalho colaborativo? Se sim, onde ouviu falar? O que você entende sobre esse conceito?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar como a gestão pedagógica (diretor escolar e coordenador pedagógico) da 	<ol style="list-style-type: none"> Os professores costumam recorrer a você para tirar dúvidas em relação ao atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno? Se sim, quais são as principais dificuldades que os professores apresentam? E

<p>escola participante da pesquisa entende o trabalho colaborativo e quais as orientações oferecem aos professores para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorreu a organização pedagógica entre eles no período da pandemia; 	<p>como você costuma orientar os professores em relação a essas dificuldades?</p> <p>14. Neste período da pandemia, você orienta os professores regentes e os professores de apoio à inclusão a respeito de como devem desenvolver o trabalho pedagógico? Gostaria que você me falasse um pouco sobre essas orientações de como os professores regentes e de apoio devem se organizar pedagogicamente para atender os estudantes com deficiência/transtorno no ensino remoto.</p> <p>15. Há trocas de informação entre você e os professores regentes quanto às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno? Se sim, com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em que momentos?</p> <p>16. E em relação ao professor de apoio, qual o papel do professor de apoio na sala de aula? Como está estabelecida a relação de vocês?</p> <p>17. Você considera que desenvolve um trabalho colaborativo (direção escolar ou coordenação pedagógica) para a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar práticas (possíveis práticas) de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão; 	<p>18. 17. Você percebe trocas de informações entre o professor regente e o professor de apoio para o planejamento das atividades a serem propostas para os estudantes com e sem deficiência/transtorno? Eles planejam juntos? Existe algum período específico para isso? Você busca promover essa troca entre eles?</p> <p>19. Você considera que na escola, para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno, se efetivam práticas de trabalho colaborativo entre a equipe escolar (entre você, coordenador pedagógico, os professores regentes, de apoio e da sala de recursos)? Gostaria que me falasse um pouco sobre como isso ocorre.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, por meio das percepções dos participantes, as potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão; 	<p>20. Quais fatores você considera como facilitadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão? (anteriormente explicar o conceito de trabalho colaborativo)</p> <p>21. Quais fatores você considera como dificultadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão?</p> <p>22. Quais dos elementos da organização da escola você considera mais importantes para o processo de inclusão? O que você identifica como aspecto que contribui para as práticas de colaboração para a inclusão na escola?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola; 	<p>23. Enquanto diretor escolar você recebe orientações sobre o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? De quem? Estas orientações têm sido suficientes considerando as demandas que a escola tem vivenciado? Caso a resposta seja negativa, o que sente falta?</p> <p>24. Como as instâncias administrativas orientam e/ou dão suporte para a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno?</p>

Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista/Objetivos com Coordenador Pedagógico

Roteiro de entrevista com coordenador pedagógico	
Objetivo específico	Pergunta
<ul style="list-style-type: none">Fazer o levantamento das necessidades de formação sobre trabalho colaborativo dos professores de apoio à inclusão e regentes de classe comum, no processo de inclusão escolar;Perceber em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola;	<ol style="list-style-type: none">Qual é a sua formação acadêmica?Há quanto tempo atua na função que exerce hoje?Você já atuou como professora de sala de aula? Se sim, quanto tempo atuou como docente?No período de atuação como docente, você teve em sala de aula estudantes com deficiência/transtorno? Quantos? Você lembra qual era o diagnóstico do(s) estudante(s)?No seu processo de formação inicial, teve conhecimento sobre o trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Em que momentos ou disciplinas? O que foi abordado?No processo de formação continuada que você participa, (especialização, cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Em que momentos? O que foi abordado?Quais as demandas/necessidades você considera importantes para a formação dos professores de sua escola em relação à inclusão escolar?Você considera o conteúdo sobre trabalho colaborativo importante para a formação continuada dos professores e da equipe de sua escola?
<ul style="list-style-type: none">Caracterizar as opiniões dos participantes sobre o processo de inclusão escolar;	<ol style="list-style-type: none">O que você pensa sobre inclusão escolar?
<ul style="list-style-type: none">Identificar, como organizam a dinâmica escolar a partir da presença de estudantes com deficiência/transtorno;Identificar, por meio das percepções dos participantes, sugestões para aprimorar o processo de inclusão;	<ol style="list-style-type: none">Atualmente, na escola há quantos estudantes? Há quantos estudantes com deficiência/transtorno?Você gostaria que o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno fosse diferente? Pode me contar um pouco sobre isso?
<ul style="list-style-type: none">Identificar o conceito de colaboração /trabalho colaborativo dos participantes da pesquisa;	<ol style="list-style-type: none">Você conhece o termo trabalho colaborativo? Se sim, onde ouviu falar? O que você entende sobre esse conceito?
<ul style="list-style-type: none">Identificar como a gestão pedagógica (diretor escolar e	<ol style="list-style-type: none">Os professores costumam recorrer a você para tirar dúvidas em relação ao atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno?

<p>coordenador pedagógico) da escola participante da pesquisa entende o trabalho colaborativo e quais as orientações oferecem aos professores para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno.</p>	<p>Se sim, quais são as principais dificuldades que os professores apresentam? E como você costuma orientar os professores em relação a essas dificuldades?</p> <p>14. Neste período da pandemia, você orienta os professores regentes e os professores de apoio à inclusão a respeito de como devem desenvolver o trabalho pedagógico? Gostaria que você me falasse um pouco sobre essas orientações de como os professores regentes e de apoio devem se organizar pedagogicamente para atender os estudantes com deficiência/transtorno no ensino remoto.</p> <p>15. Há trocas de informação entre você e os professores regentes quanto às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência/transtorno? (Se sim, com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em que momentos?)</p> <p>16. E em relação ao professor de apoio, qual o papel do professor de apoio na sala de aula? Como está estabelecida a relação de vocês?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Identificar práticas (possíveis práticas) de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão; 	<p>17. Você percebe trocas de informações entre o professor regente e o professor de apoio para o planejamento das atividades a serem propostas para os estudantes com e sem deficiência/transtorno? Eles planejam juntos? Existe algum período específico para isso? Você busca promover essa troca entre eles?</p> <p>18. Você considera que na escola, para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno, se efetivam práticas de trabalho colaborativo entre a equipe escolar (entre você, diretor escolar, os professores regentes, de apoio e da sala de recursos)? Gostaria que me falasse um pouco sobre como isso ocorre.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Identificar, por meio das percepções dos participantes, as potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão; 	<p>19. Quais dos elementos da organização da escola você considera mais importantes para o processo de inclusão? O que você identifica como aspecto que contribui para as práticas de colaboração para a inclusão na escola?</p> <p>20. Quais fatores você considera como facilitadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão? (anteriormente explicar o conceito de trabalho colaborativo)</p> <p>21. Quais fatores você considera como dificultadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Perceber em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola; 	<p>22. Enquanto coordenador pedagógico, você recebe orientações sobre o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? De quem? Estas orientações têm sido suficientes considerando as demandas que a escola tem vivenciado? Caso dê resposta negativa o que sente falta?</p> <p>23. Como as instâncias administrativas orientam e/ou dão suporte para a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Identificar como a gestão pedagógica (diretor escolar e coordenador pedagógico) da escola participante da pesquisa entende o trabalho colaborativo 	<p>24. Você considera que desenvolve um trabalho colaborativo (direção escolar ou coordenação pedagógica) para a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno?</p>

e quais as orientações oferecem aos professores para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno.	
---	--

Apêndice 4 – Roteiro de entrevista coletiva/objetivos com Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico

Roteiro de entrevista coletiva com diretor escolar e coordenador pedagógico	
Objetivo específico	Perguntas
<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica para o ensino em turmas com estudantes com deficiência/transtorno;• Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorreu a organização pedagógica entre eles no período da pandemia;	<ol style="list-style-type: none">1. Vamos conversar um pouco sobre a rotina dos professores regentes e de apoio:<ol style="list-style-type: none">1.1 Como é feita a organização dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes com deficiência/transtorno?1.2 Como são selecionados os recursos que serão utilizados com os estudantes com NEE? Os professores precisam de ajuda para o trabalho com recursos no atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno?2. Como ocorre a organização do trabalho durante o período das aulas? Há alguma relação entre os professores estabelecida neste período? Na pandemia, como os professores têm se organizado durante a aula para atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Por gentileza, me contem um dia da rotina de aulas neste período da pandemia.3. Sobre a avaliação dos estudantes com NEE, como ela ocorre? Como é organizado, de que maneira ocorre a verificação das aprendizagens dos estudantes com deficiência/transtorno? Há alguma orientação sobre a avaliação desses estudantes?4. Como ocorre a comunicação entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão? Eles conversam em que momentos? Poderiam me falar como isso acontece? Podem me dar um exemplo? Vocês organizam alguma via de comunicação para os professores?
<ul style="list-style-type: none">• Identificar, por meio das percepções dos participantes, sugestões para aprimorar o processo de inclusão;	<ol style="list-style-type: none">5. Vocês têm sugestões para aprimorar o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno, considerando como se dava os atendimentos antes da pandemia e agora no atual momento da pandemia.6. Vocês consideram que há a possibilidade de desenvolverem outra dinâmica para o trabalho junto aos estudantes com deficiência/transtorno? Gostaria que me falassem um pouco sobre isso.7. A respeito do trabalho de vocês enquanto gestores para promover a inclusão escolar dos estudantes com deficiência/transtorno, vocês consideram que deve haver alguma alteração na escola, em relação à forma que estão atuando para melhorar esse processo? Em caso positivo, o que sugerem para melhorar a inclusão dos referidos estudantes? Poderiam me dizer um exemplo?
<ul style="list-style-type: none">• Identificar possíveis práticas de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;	<ol style="list-style-type: none">8. Sobre a parceria entre os professores, podem me contar uma situação em que ocorreu essa troca?9. Como é definida a organização para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno nas salas que possuem professor regente e professor de apoio à inclusão?

<ul style="list-style-type: none">• Identificar, por meio das percepções dos participantes, as potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;	<p>10. Em geral, quem realiza o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Podem me dar um exemplo sobre esse atendimento? Quem orienta isso?</p> <p>11. Como é a relação com as famílias? Há alguma parceria? Quem se comunica com a família? Como acontece a comunicação? Podem me dar um exemplo em relação a isso?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar como a gestão pedagógica (diretor escolar e coordenador pedagógico) da escola participante da pesquisa entende o trabalho colaborativo e quais as orientações oferecem aos professores para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno.	<p>12. Vocês consideram que desenvolvem um trabalho colaborativo (direção escolar ou coordenação pedagógica) para a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno?</p>

Apêndice 5 – Roteiro de entrevista/objetivos com Professor Regente

Roteiro de entrevista com professor regente	
Objetivo específico	Perguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o levantamento das necessidades de formação sobre trabalho colaborativo dos professores de apoio à inclusão e regentes de classe comum, no processo de inclusão escolar; • Perceber em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a formação acadêmica de você? 2. Há quanto tempo você atua como professora? Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio)? 3. Você, como docente regente de turma, há quanto tempo está atuando nessa função? 4. Você já atuou como professor de apoio à inclusão? Se sim, por quanto tempo? 5. Além da função de professora, você já trabalhou na gestão escolar ou na equipe pedagógica? Se sim, por quanto tempo? 6. No seu processo de formação inicial, teve conhecimento sobre o trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Em que momentos ou disciplinas? O que foi abordado? 7. No processo de formação continuada que você participa, (especialização, cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Em que momentos? O que foi abordado? 8. Em relação à inclusão escolar, quais conteúdos você gostaria que fossem abordados nos cursos de formação dos professores ofertados pela Secretaria Municipal de Educação? 9. Você considera o conteúdo sobre o trabalho colaborativo importante para a formação do professor? Por quê? O que gostaria de saber sobre esse modo de trabalho?
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as opiniões dos participantes sobre o processo de inclusão escolar; • Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica para o ensino em turmas com estudantes com deficiência/transtorno; • Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorreu a organização pedagógica 	<ol style="list-style-type: none"> 10. O que você pensa sobre inclusão escolar? 11. Como você avalia o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência/transtorno em sua escola? 12. Na sala de aula em que você trabalha há quantos estudantes? Quantos estudantes com deficiência/transtorno? Qual o diagnóstico do(s) estudante(s)? Você poderia me falar um pouco sobre eles? 13. Com relação aos estudantes com deficiência/transtorno, você consegue identificar as necessidades e as potencialidades de aprendizagem dele(s)? Se sim, quais? De que maneira você busca/buscou conhecê-la(s)? 14. Como você avalia o desempenho do(s) estudantes com deficiência/transtorno em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos? E a participação nas atividades?

<p>entre eles no período da pandemia;</p>	<p>15. Você faz atendimento a todos os estudantes da sua turma de modo geral? Você faz atendimentos aos estudantes com deficiência/transtorno? Se não, por quê? Se sim, em que momentos?</p> <p>16. No ensino remoto, qual a forma que você tem atendido os estudantes com deficiência/transtorno da sua turma?</p> <p>17. Você recebeu alguma orientação para esse atendimento em tempos de ensino remoto?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar o conceito de colaboração /trabalho colaborativo dos participantes da pesquisa,	<p>18. Você conhece o termo trabalho colaborativo? Se sim, onde ouviu falar? Pode me falar sobre o que você entende sobre esse conceito?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar a organização pedagógica desenvolvida entre as professoras regente e de apoio para realizar o atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno antes e durante a pandemia.	<p>19. Como você organiza as aulas? Em que momentos você planeja as aulas? Você desenvolve sozinho ou compartilha ideias com colegas e/ou realiza em grupos?</p> <p>20. Como você define as atividades para a turma? Você faz essa definição sozinho ou compartilha com alguém?</p> <p>21. Como você elege os recursos a serem utilizados nas aulas pelos estudantes com NEE? São os mesmos para todos? Você produz materiais para os estudantes com deficiência/transtorno? Com que frequência, pode dar exemplos?</p> <p>22. Quanto a avaliação e verificação das aprendizagens dos estudantes com deficiência/transtorno, como você tem realizado? Você faz alguma intervenção em conjunto? Recebe orientação sobre a avaliação desses estudantes?</p> <p>23. Em algum momento você precisou de ajuda para o atendimento às necessidades do(s)estudantes com deficiência/transtorno? Quem te ajudou? Atendeu as dúvidas?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Levantar sugestões para aprimorar o atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno pela escola considerando como ocorria antes da pandemia e no atual momento da pandemia.	<p>24. Você gostaria que o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno fosse diferente? Pode me contar um pouco sobre isso?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar práticas (possíveis práticas) de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;• Identificar o modelo de trabalho colaborativo apresentado nos relatos dos	<p>25. Há trocas de informações sobre as especificidades dos estudantes com deficiência/transtorno entre você e a professora de apoio? Se sim, em que momentos? Gostaria que me contasse um pouco sobre como isso ocorre?</p> <p>26. Como você considera a comunicação interpessoal entre você e a professora de apoio?</p> <p>27. Há a possibilidade de desenvolver outra dinâmica para o seu trabalho e o do professor de apoio junto aos estudantes com deficiência/transtorno? Gostaria que me falasse um pouco sobre isso.</p>

<p>participantes da pesquisa e se há aspectos de bidocência entre os mesmos;</p>	<p>28. Você considera que desenvolve um trabalho colaborativo em relação ao atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno? (a bidocência é um conceito do trabalho colaborativo em que ambos os professores são responsáveis por toda a turma e dividem todo o trabalho pedagógico). Com base nesta breve explicação, o trabalho que você desenvolve junto ao professor de apoio poderia ser definido como bidocência?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar as percepções dos participantes acerca das potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;	<p>29. Você considera fácil ou difícil trabalhar com outro professor em sala de aula? O que facilita esse trabalho? O que dificulta esse trabalho?</p> <p>30. Quais fatores você considera como facilitadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão?</p> <p>31. Quais fatores você considera como dificultadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar quais os agentes internos (profissionais, organização e gestão) contribuem para as práticas de colaboração na escola;	<p>32. Você considera que na escola, para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno, se efetivam práticas de trabalho colaborativo entre a equipe escolar? Se sim, como se estabelecem essas parcerias? Em que momentos? Gostaria que me contasse um pouco sobre essas práticas.</p> <p>33. Quais dos elementos da organização da escola você considera mais importante para o processo de inclusão?</p>

Apêndice 6 – Roteiro da Entrevista/Objetivos com Professor de apoio à inclusão

Roteiro de entrevista com professor de apoio à inclusão	
Objetivo específico	Perguntas
<ul style="list-style-type: none">Fazer o levantamento das necessidades de formação sobre trabalho colaborativo dos professores de apoio à inclusão e regentes de classe comum, no processo de inclusão escolar;Perceber em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola;	<ol style="list-style-type: none">Qual a sua formação acadêmica?Há quanto tempo você atua como professora? Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio)?Você, como professor de apoio à inclusão, há quanto tempo está atuando nessa função?Você já atuou como professor regente? Se sim, por quanto tempo?Além da função de professora, você já trabalhou na gestão escolar ou na equipe pedagógica? Se sim, por quanto tempo?Em anos anteriores, você já teve em suas turmas estudantes com deficiência/transtorno? Quantos? Você lembra qual era o diagnóstico do(s) estudante(s)?No seu processo de formação inicial, teve conhecimento sobre o trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Em que momentos ou disciplinas? O que foi abordado?No processo de formação continuada que você participa, (especialização, cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Em que momentos? O que foi abordado?Em relação à inclusão escolar, quais conteúdos você gostaria que fossem abordados nos cursos de formação dos professores ofertados pela Secretaria Municipal de Educação?Você considera o conteúdo sobre o trabalho colaborativo importante para a formação do professor? Por que? O que gostaria de saber sobre esse modo de trabalho?
<ul style="list-style-type: none">Caracterizar as opiniões dos participantes sobre o processo de inclusão escolar;	<ol style="list-style-type: none">O que você pensa sobre inclusão escolar?Como você avalia o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE em sua escola?
<ul style="list-style-type: none">Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica para o ensino em turmas com estudantes com deficiência/transtorno;	<ol style="list-style-type: none">Na sala de aula em que você trabalha há quantos estudantes? Quantos estudantes com deficiência/transtorno? Qual o diagnóstico do(s) estudante(s)? Você poderia me falar um pouco sobre eles?Com relação aos estudantes com deficiência/transtorno, você consegue identificar as necessidades e as potencialidades de aprendizagem dele(s)? Se sim, quais? De que maneira você busca/buscou conhecê-la(s)?

<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorreu a organização pedagógica entre eles no período da pandemia;	<p>15. Como você avalia o desempenho do(s) estudantes com deficiência/transtorno em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos? E a participação nas atividades?</p> <p>16. Você faz atendimento a todos os estudantes da sua turma de modo geral? Você faz atendimentos aos estudantes com deficiência/transtorno? Se não, por quê? Se sim, em que momentos?</p> <p>17. No ensino remoto, qual a forma que você tem atendido os estudantes com deficiência/transtorno da sua turma? Como você organiza as aulas? Em que momentos você planeja as aulas?</p> <p>18. Há um tempo reservado para o planejamento das aulas?</p> <p>19. Como você define as atividades para a turma?</p> <p>20. Como você elege os recursos a serem utilizados nas aulas pelos estudantes com deficiência/transtorno? São os mesmos para todos? Você produz materiais para os estudantes com deficiência/transtorno? Com que frequência, pode dar exemplos?</p> <p>21. Quanto à avaliação e verificação das aprendizagens dos estudantes com deficiência/transtorno, como você tem realizado? Você faz alguma intervenção em conjunto com o professor regente? Recebe orientação sobre a avaliação desses estudantes?</p> <p>22. Em algum momento você precisou de ajuda para o atendimento às necessidades do(s) estudantes com deficiência/transtorno? Quem te ajudou? Atendeu as dúvidas?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar o conceito de colaboração /trabalho colaborativo dos participantes da pesquisa,	<p>23. Você conhece o termo trabalho colaborativo? Se sim, onde ouviu falar? Pode me falar sobre o que você entende sobre esse conceito?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar, por meio das percepções dos participantes, sugestões para aprimorar o processo de inclusão;	<p>24. Você gostaria que o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno fosse diferente? Pode me contar um pouco sobre isso?</p> <p>25. Há a possibilidade de desenvolver outra dinâmica para o seu trabalho e o do professor regente junto aos estudantes com deficiência/transtorno? Gostaria que me falasse um pouco sobre isso.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar práticas (possíveis práticas) de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;• Identificar o modelo de trabalho colaborativo apresentado nos relatos dos participantes da pesquisa e se há aspectos de bidocência entre os mesmos;	<p>26. Há trocas de informações sobre as especificidades dos estudantes com deficiência/transtorno entre você e a professora regente? Se sim, em que momentos? Gostaria que me contasse um pouco sobre como isso ocorre?</p> <p>27. Como você considera a comunicação interpessoal entre você e a professora regente?</p> <p>28. Você conhece todas as atribuições da sua função de trabalho? Ainda possui dúvidas sobre especificidades dessa função?</p> <p>29. Você considera que desenvolve um trabalho colaborativo em relação ao atendimento dos estudantes com deficiência/transtorno? (a bidocência é um conceito do trabalho colaborativo em que ambos os professores são responsáveis por toda a turma e dividem todo o trabalho pedagógico). Com base nesta breve explicação, o trabalho</p>

	que você desenvolve junto ao professor regente poderia ser definido como bidocência?
<ul style="list-style-type: none">• Identificar, por meio das percepções dos participantes, as potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;	<p>30. Você considera fácil ou difícil trabalhar com outro professor em sala de aula? O que facilita esse trabalho? O que dificulta esse trabalho?</p> <p>31. Quais fatores você considera como facilitadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar como a gestão pedagógica (diretor escolar e coordenador pedagógico) da escola participante da pesquisa entende o trabalho colaborativo e quais as orientações oferecem aos professores para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno.	<p>32. Você considera que na escola, para o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno, se efetivam práticas de trabalho colaborativo entre a equipe escolar? Se sim, como se estabelecem essas parcerias? Em que momentos? Gostaria que me contasse um pouco sobre essas práticas.</p> <p>33. Quais dos elementos da organização da escola você considera mais importante para o processo de inclusão?</p>

Apêndice 7 – Roteiro da Entrevista/Objetivos com Professor regente e professor de apoio à inclusão

Roteiro de entrevista coletiva com professor regente e professor de apoio à inclusão	
Objetivo específico	Perguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica para o ensino em turmas com estudantes com deficiência/transtorno; • Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorreu a organização pedagógica entre eles no período da pandemia; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vamos conversar um pouco sobre a rotina de vocês: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Quanto a organização dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes com deficiência/transtorno, como vocês fazem? 1.2 Como vocês selecionam os recursos que irão utilizar com os estudantes com deficiência/transtorno? Vocês precisam de ajuda para o trabalho com recursos no atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? 1.3 Gostaria que me contassem uma situação, um exemplo de como isso ocorre em relação ao planejamento, recursos, atividades. Como vocês fazem? O que cada uma de vocês realiza? O que vocês fazem juntas? 2 Como ocorre a organização do trabalho de vocês durante o período das aulas? Há alguma relação estabelecida nesse período? Na pandemia, como vocês têm se organizado durante a aula para atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Por gentileza, me contem um dia da rotina de vocês neste período da pandemia. 3 Sobre a avaliação dos estudantes com deficiência/transtorno, como ela ocorre? De que maneira vocês têm organizado a verificação das aprendizagens dos estudantes com deficiência/transtorno? Há alguma orientação sobre a avaliação desses estudantes? 4 Como vocês tem se comunicado? Vocês conversam em que momentos? Sobre quais assuntos? Poderiam me falar como isso acontece? Podem me dar um exemplo?
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar, por meio das percepções dos professores participantes, como ocorreu a organização pedagógica entre eles no período da pandemia; 	<ol style="list-style-type: none"> 5 Gostaria que me contassem um pouco sobre como a escola está organizada para o processo de inclusão escolar antes e durante a pandemia. Como ocorria? E agora, como tem acontecido?
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, por meio das percepções dos participantes, sugestões para aprimorar o processo de inclusão; 	<ol style="list-style-type: none"> 6 Vocês têm sugestões para aprimorar o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno, considerando como se dava os atendimentos antes da pandemia e agora no atual momento da pandemia. 7 Vocês consideram que há a possibilidade de desenvolverem outra dinâmica para o trabalho de vocês junto aos estudantes com deficiência/transtorno? Gostaria que me falassem um pouco sobre isso. 8 A respeito do trabalho de vocês para promover a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno, vocês consideram que deve haver alguma alteração em relação à forma que estão atuando para melhorar esse processo? Em caso positivo, o que sugerem para melhorar a inclusão dos referidos estudantes? Poderiam me dizer um exemplo?

<ul style="list-style-type: none">• Identificar possíveis práticas de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;• Identificar, por meio das percepções dos participantes, as potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;	<p>9 Sobre a parceria entre vocês, com que frequência vocês compartilham ideias e informações? Podem me contar uma situação em que ocorreu essa troca?</p> <p>10 Sobre a parceria entre vocês e os outros professores, vocês ensinam os mesmos grupos ou diferentes grupos? Quem define essa organização? Por que vocês organizam desta maneira o momento do ensino aos estudantes?</p> <p>11 Em geral, quem realiza o atendimento aos estudantes com deficiência/transtorno? Podem me dar um exemplo sobre esse atendimento?</p>
---	---

Apêndice 8 – Concepção sobre inclusão escolar

Participantes	Categoria: Inclusão Escolar
	Subcategoria: Concepção sobre Inclusão Escolar
D	<p>Eu penso da inclusão? É de que a gente sabe que há a diversidade, o indivíduo é único, que a gente precisa se adaptar mas é difícil fazer com todas as dificuldades que a gente passa: de estrutura, de material para se comprar para trabalhar com esse aluno, com professor profissional capacitado para atender esse aluno, eu acho que são essas as dificuldades da inclusão dentro da escola.</p>
C	<p>Pra mim a inclusão é essencial. E ser inclusão mesmo tá, não ser aquele aluno que na sala de aula vai fazer tudo diferente do outro porque daí eu segrego ele dentro daquele grupo. A educação especial é integrar aquela criança em tudo o que está acontecendo dentro da sala em todos os momentos e ele é o aluno, é o meu aluno independente de um laudo que ele tem. Então, eu vejo dessa forma.</p> <p>Eu tenho tudo anotado (mostra o caderno de anotação) é bastante, porque todos os dias esse número pode ser alterado. Temos 21 com laudo. Fora uma turma que pedimos para ser feita a avaliação agora (mostra uma lista de nomes de alunos) que geralmente quando a gente pede uma avaliação é porque a gente tentou, eu posso falar isso com toda a segurança da nossa escola. Os nossos professores tentam, tentam, tentam, e quando a gente vê que não vai, aí já está esgotado. É desafio, tenho 30 anos de magistério e é um desafio diário. Quem aceita, aceita. Quem não aceita vai sempre colocar alguns empecilhos no trabalho. É um trabalho de formiguinha.</p> <p>O TEA, específico um aluno que eu tive de segundo ano, ele me desafiou muito no sentido de eu tentar ensiná-lo e ele não aceitar um ensinamento, de não aceitar toque e gritar. Às vezes pegava uma bolsa e se enfiava dentro da bolsa. Para mim aquela criança foi a mais desafiadora, mas eu não desisti. (risos).</p>
PR1	<p>Eu sou bem dessas professoras, até brinco com as mães: elas chegam: ah meu filho tem laudo, eu falo tá, o que a gente vai fazer? Principalmente quando eu era professora do ensino fundamental. A gente vai ficar deitadinho em cima desse laudo, a gente não vai fazer nada com ele? Porque assim, o mínimo que ele tem que ter é alfabetização. Ele tem que estar muito bem alfabetizado, produzindo um texto, lendo um texto, interpretando um texto, fazendo os cálculos das quatro operações. É o mínimo que ele tem pra fazer, para ter a sua cidadania e sua independência. Aí eu falo pra mãe: você vai comigo ou a gente senta no laudo? Vai ficar fácil, porque estudar dá trabalho, construir conhecimento dá trabalho. Porque ele não vai ter nós duas o resto da vida, eu vou estar esse ano só, então a gente tem que fazer algo. E assim, vou pra cima sabe.</p> <p>Eu queria te contar:</p> <p>Toda vida tivemos né, a gente não pode esquecer isso. E não só crianças, mas vemos uma boa parcela dos adolescentes também né. E agora fiquei feliz que no último teste seletivo do município, eu fiquei feliz porque disse para a diretora: eles chegaram né. Porque tinha um cadeirante negro fazendo a prova de Educação Física. Tinha um candidato com braço amputado e uma moça com uma paralisia também. Eles chegaram gente!!! Lutamos tanto na educação básica por eles e agora estão aqui concorrendo no mercado de trabalho. Eu ganhei o dia!!!! Valeu a pena!!! Hoje estamos vendo os resultados porque eles estão avançando.</p> <p>Olha ela é extremamente necessária, a gente vive em sociedade, né? Só que é isso! Ela é necessária, é uma conquista histórica, mas assim ela se tornou um peso para escola. Um peso por quê? Vamos pensar assim, se eu estiver com 30 alunos na minha sala. Tenho uma criança que está aqui, avançou muito na pandemia, fez tudo bonitinho, participou, fez até além, né? Eu tenho aquele mediano, que cumpriu a obrigação mínima e tenho aquele um que não fez nada. Eu tô falando da pandemia, mas também ocorre no dia a dia, no contexto normal. mas assim ...</p>

	<p>precisaria muito mais que isso, né? Mudar essas atitudes, mudar assim olha, porque normalmente no início do ano a gente fica de cabelo em pé, o número de crianças hoje com laudos, com necessidades da inclusão e eu falo assim: mas até quando a gente vai viver assim, cadê a inclusão dos professores? (risos) porque o professor também precisa ser incluído. O professor precisa aprender a lidar com eles, com esses alunos.</p> <p>Acho que é transtorno, ele tem vários, o outro é TEA. Os outros ainda não tem diagnóstico. Eles não foram para avaliação, porque já passou... já passou o período, parece ter uma certa dislexia. Um aluno que já tinha ficado retido, com muitos erros ortográficos, fala pouco, e não fala na sala, eu começaria com ele com uma fono, até pra ver ali se não tem algo a mais. Vejo essa acolhida diferente porque chegou no público é: toma aqui que o filho é seu né. Você vai ter que acolher esse aluno, ele vai ter que aprender. Só o fato dele estar aqui, é muito bom, porque a gente via a negação né. Eu era de escola particular, e às vezes, o que acontece com esse aluno, ele é excluído do processo na escola particular. A escola particular quer o aluno bom.</p>
PA1	<p>Muito bom, amo, sou apaixonada. eu penso isso né. Penso assim se a criança não aprende, não é porque ela não quer, então eu busco sempre, toda a vida, desde o primeiro dia que eu entrei numa sala de aula, eu já fui pensando em primeiro lugar eu tento puxar para a auto estima se for o caso. Eu trabalho bastante, eu chamo de príncipe, princesa, eu trato assim. Gosto de passar a mão no ombrinho, na cabecinha, peço por cada um, pra abrir a inteligência, Deus dê sabedoria para a criança, pra mim, buscando sempre sabedoria, para alcançar, porque é muito sofrido né. Você está olhando para aquilo ali, é daquele jeito, mas você não consegue porque precisa da ambientação, do acolhimento, da parte emocional, trabalhar as emoções da criança, da autoestima.</p>
PR2	<p>Olha, ela é bacana, mas ela é muito precária (voz de desânimo). por exemplo, a gente o professor de apoio, eu já trabalhei muito tempo sem apoio, com Síndrome de Down, baixa divisão, né? Por exemplo, na época da baixa visão, no começo eu não tinha noção que eu tinha que fazer aquela atividade ampliada. Era Educação infantil. aí um dia eu levei a atividade. A menina falou: eu não tô enxergando. Meu Deus, aí eu peguei uma canetinha e passei. Ela falou: agora eu enxergo!!!! rrsrrsrs Sabe quando você vai ... você não tem a noção, e ninguém também não parou para pensar? Aí depois disso, que nós fomos ampliar a atividade, que eu fui lá conhecer o instituto. , mas depois de nós vamos lá conhecer o trabalho, né? Então se ele tiver um tempo precioso, tá tentando né? Há boa vontade, né? A escola também, mas às vezes a gente não tá preparado ainda. Então, eu nunca tinha visto na minha vida tanta inclusão, tantos casos de inclusão como aqui. Na escola que eu estava tinha um aluno que era brilhante. Mas as pessoas achavam ele mal humorado; Um dia estava passando uma atividade. Eu coloquei nos parênteses e depois coloquei a atividade nas bolinhas. Ele ficou doido. Bravo, disse que eu não podia fazer daquele jeito, porque haviam regras. Eu fui aprendendo com ele como intervir... e cada dia era um dia. Tem que entender que eles têm as especificidades, mas todo dia tá contrariando, toda hora, né? Às vezes a gente fica até um pouco cansado daquilo, todo dia, né? Então assim, é bem complicado porque você também tem que ficar sempre tirando alguma coisa de algum lugar para poder dar conta. A gente também se esgota... é complicado ...</p>
PR3	<p>Você diz que tem laudo? Laudo mesmo uma criança. tenho outras que na verdade iam ser avaliadas antes da pandemia, mas aí parou tudo né. tenho outro que tem laudo, que me trouxe hoje porque começou tomar medicação. O que tem professor de apoio é um só. Acho difícil, porque não estamos preparados para atender, porque antes eles iam para a escola especial que tinha o profissional mais preparado para atender. A gente tenta fazer o que pode, nem sempre a gente tem o profissional, às vezes o professor de apoio falta, a escola procura por, mas nem sempre consegue. Eu acho complicado, bem complicado.(risos) ... falar a verdade: eu acho que a gente faz, mas não como seria numa escola especial sabe. (risos). Tem jogo, tem? Mas aqui não tem como ficar trabalhando com jogos, com um com outro, com algumas atividades diferentes. Então assim, geralmente é tudo no papel mesmo, aquelas coisas que já fazemos. O ideal eu acho que seria ter alguém a mais na sala para trabalhar de uma maneira bem diferente, uma pessoa que possa tirar essa criança para fazer isso. Quando tem jogo mesmo, o certo era ir</p>

	<p>para o lado de fora da sala, por causa dos outros, para não distrair, porque na sala de aula (risos) é difícil. Aqui tem bastante... quase todas as salas. Às vezes até mais de um aluno, é difícil. Não vou falar que é fácil porque não é fácil. Às vezes você tem um, na minha sala tem um que tem laudo, mas tem outros que nem foram avaliados ainda. Difícil porque eles não são todos iguais. Um não consegue escrever muito, as atividades para ele têm que ser de marque X, ligar. Assim, coisa que não tenha que escrever muito porque não consegue ficar muito tempo. Então cada um é diferente. E se tiver muito numa sala aí você tem que dar conta dos outros, aí se tiver a professora de apoio, tem os outros todos e não consegue atender cada um no seu nível. Isso me angustia muito. Agora com o retorno presencial, nem sei o que fazer, tem muita criança com muita dificuldade. Criança que não lê, não escreve, então é difícil, agora quando juntar vai piorar. Eles estavam separados e a gente fazia aquela atividade diferenciada para aquele grupo, agora junto ficou mais complicado.</p>
PA3	<p>Olha... silêncio... Depende da criança, depende muito da criança. Infelizmente tem criança assim que você vê que, por mais que você queira, você tá judiando dela. Ele eu acho que podia estar aqui, mas alguns não. Olha tive uma vez um aluno que eu era regente, eu via que tava no máximo dele. (tom baixo de voz)</p>

Apêndice 9 – Concepção de Professor de Apoio à inclusão

Participantes	Categoria: Inclusão Escolar
	Subcategoria: Concepção de Professor de Apoio à Inclusão
D	Eu acho que falta um pouco de definição do que é o professor de apoio, do seu papel. O professor de apoio chega para a gente na escola, ele vai com aquela criança na sala, mas não está muito bem definido para ele, o que falta pra ele é esse conhecimento do que realmente é a função dele. Aí você pega aquele documento da Secretaria de Educação, você lê para ele, o que ele deve fazer ou não, mas na prática no dia dia vai perdendo um pouco, falta uma coisa mais específica pra ele sim, de conhecimento.
C	Sim, nem todos porque tem uns que não precisam de professor de apoio, o professor consegue trabalhar com as crianças sem problema nenhum. Primeiro que o professor que vem de apoio seja um professor que realmente gosta da inclusão, que não seja para a hora extra. Como a gente poderia melhorar isso? A experiência do professor conta muito, o professor que vai para o apoio tem que ter a experiência, porque se já é difícil trabalhar com aquele aluno que acompanha no tempo normal, a criança que tem dificuldade, é muito mais difícil. Então o apoio tem que entender esse tempo diferente da criança, o regente sim, mas o apoio também. E que ele fosse um pouco mais fixo, porque tem a rotatividade do professor de apoio é muito grande, as vezes acontece da criança demorar dois, três meses para se adaptar aquele apoio, e ela simplesmente sai. Essa rotatividade precisa mudar. Que fosse mais específico, mais fixo, ajudaria porque a gente vive começando do zero de novo, tanto para o professor como para a criança. Tem duas formas do professor regente receber: tem aquele professor que entende que ele vai apoiar não somente aquele aluno, por exemplo: esse aluno tem direito mas a professora vai me apoiar com os outros que também estão aqui. E também temos aqueles professores que entendem que aquele aluno é só daquele professor de apoio que chegou, e que ela não precisa nem mais preparar a aula. Isso é um nó pra gente, que a gente tem tentado resolver.
PR1	É tudo, é o auxílio pra você. Porque ele tá ali com a criança, ele consegue te ajudar em tudo, né? Porque você não tá, não é só o apoio que precisa de apoio. Muitas vezes as crianças que estão na sala, elas precisam mais de apoio do que a criança que tem necessidade.
PA1	sim. silêncio... exatamente assim eu não consigo te falar não. Não sei dizer essa parte. Neste momento eu to fazendo assim, eu to lá com o D., mas o K. precisa, eu vou lá um pouco. D. é autista (abaixou o tom de voz). o K. é, parece que é TGD, mas eu não tenho certeza. Nesta parte precisa ver pra mim certinho. Maravilhoso, tudo de bom. Ele é super esforçado, organizado, uma lindeza. ... perfeito!!!! Eu falo sempre para o D.: olha vai firme, vai segue firme. porque ele é muito esforçado, estudioso. super bem ele é bem bacana. Não, não é severo... só que assim, ele tem os momentos dele. Por exemplo: ele esqueceu a garrafinha dele e já ficou agitado. Aí eu falo, não D. eu pego uma canequinha pra você. Daí ele acalma, fica tranquilo. muito bom também. Ele precisa só que você ajude ele a encontrar os caminhos. Assim, eu ou ele faz a leitura... ele gosta de pensar. Se tem tabuada, ele gosta, ele busca em si os pensamentos, ele busca as suas atividades. nós duas, é excelente a professora. (silêncio) sim. ele faz os mesmos conteúdos. Inclusive ele gosta que sejam os mesmos conteúdos. ele acompanha com a turma.o K., e se tiver mais alguma criança que precisa eu ajudo. eu não tenho coragem de deixar sem ajuda. Totalmente ainda não sei de tudo que tenho que fazer, mas eu acredito que não seja diferente do estado. Tenho direito de, se ele precisar, fazer adaptações, usar outros materiais, posso fazer as minhas pesquisas em relação às necessidades dele. Tudo isso eu sei que tem, mas eu ainda não senti necessidade.
PR2	O humano né, que é o professor de apoio que fez uma diferença muito grande né, porque antes era muito difícil, você tinha que cuidar daquilo e de todo o contexto.

	<p>Ele argumenta muito. Até pra gente conseguir ir além com ele, teria que ser um trabalho bem pensado. Porque a gente encontra resistência. Tem dia que ele argumenta tanto que acabam os meus argumentos. Então assim, a parte de aprendizagem dele tá muito bem, na verdade ajuda mais um apoio para mim no sentido se ele tiver alguma situação de agitação. Na verdade, é mais uma estimulação para ele fazer. Uma coisa mais emocional.</p>
PA2	<p>Eu penso que o professor de apoio é algo necessário, mas a gente tem limitações. falo até em questão de conhecimento. A minha formação é outra, sou formada em Pedagogia, sou pedagoga e fiz alguns cursos na área da alfabetização. é... para atendimento a especiais eu não fiz... então acredito que falta formação nessa área, então a gente encontra dificuldade em fazer tudo. É difícil saber o que a criança interessa, ainda mais se ela não fala. Esse é o mais difícil porque a gente tem que ir tentando, experimentando, e tentando até achar alguma coisa que ele se interessa mais, só que é aquilo que eu falei: hoje ele se interessa por alguma coisa, amanhã aquela coisa já não chama atenção.</p> <p>Da função? O que eu penso? O que eu sei é que a gente tá ali para auxiliar a criança, nas atividades e até outras coisas, para acompanhar a criança, dentro do horário. É ... silêncio... O apoio que eu tinha antes na outra escola era bem difícil porque tinha crises, então eu precisava ... é... eu não conseguia fazer atividade com ele. Ele não aceitava... então eu tinha mais que cuidar. Até quando ele tinha crises, eu cuidava para ele não se machucar. então ... já aqui... eu acho essa criança mais tranquila. Embora as vezes ele está meio nervoso. Então eu auxilio ele assim: às vezes ele não quer fazer, eu ajudo, ele é bem esperto, então ele quer. [ênfase adicionada]. Na minha turma do período da tarde, eu não tenho professora de apoio e é difícil porque às vezes você quer fazer alguma coisa e não consegue porque você não tem ninguém ali te auxiliando.</p>
PR3	<p>Eu sinceramente achei difícil porque na verdade eu não tinha essa experiência para trabalhar assim ,eu fazia o que eu achava, o que a professora orientava, pedia pra fazer né. mas eu achei difícil. não sei se porque o aluno que eu peguei para trabalhar era uma criança bem difícil né. pode ser isso, porque eu também já trabalhei com outro que foi bem mais tranquilo, acho que depende a criança, o laudo.</p> <p>Como assim? Ela tem o A.! E tem outro aluno novo que já percebi que tem muita dificuldade. Eles ficam perto e ela vai orientando eles ali, ela me dá uma força. Olha é difícil (silêncio)... se tiver alguém do lado ajudando, falando, com atividade diferente, tem os que fazem se tiver alguém do lado. Se não tiver alguém ali, é difícil. O professor de apoio fica ali né.</p> <p>Pra mim o difícil não era estar com a professora e sim com a criança né. O que trabalhar, como lidar, o que fazer para a criança entender, aprender, porque na verdade eu não tinha essa prática, nem conhecimento.</p>
PA3	<p>Olha eu gosto e é uma necessidade. Essa é uma necessidade porque a professora Regente ela não consegue atender todos, não tem como, é uma coisa assim que inclusive existem crianças, né? Com laudo, que não tem direito ao apoio, que eu acho que deveria ter. porque já trabalhei numa sala que tinha um DI, ele não tinha apoio e é muito difícil. Era um terceiro ano, ele não era alfabetizado... não fazia nada ...</p> <p>Eu estou com ele uma vez por semana (durante o rodízio), ele não conversa, não expressa, nada... eu sinto dificuldade de às vezes lidar com ele porque eu não conheço ele direito, estamos vendo agora depois da pandemia, mas semana sim, semana não. A professora também começou esse ano, e agora ele começou a frequentar a escola. A gente tá tentando descobrir o que ele sabe, o que ele não sabe, o que ele gosta, mas é difícil assim porque um dia ele gosta daquilo, no outro dia, já não gosta.</p>

Apêndice 10 – A gramática da escola como obstáculo para a prática inclusiva

Participantes	Categoria: Organização da escola para a inclusão
	Subcategoria: A gramática da escola como obstáculo da prática inclusiva
PR1	A escola é muito rígida ainda, principalmente para esses alunos da inclusão e para o próprio aluno da escola, o aluno dito normal, mas normal, ninguém é normal.
PR2	Ele chega e já fala: por que eu vou fazer a data de novo? Por que eu tenho que escrever o meu nome de novo? Todo santo dia tem essa polêmica né! [...] Ele reclama do “cabeçalho”. O cabeçalho é que todos os dias os estudantes no início da aula, precisam copiar da lousa o “cabeçalho” com o nome da escola, nome da cidade, data e nome do aluno. É a rotina diária. Isso é rotina, sempre fiz assim. Todos fazem no início da aula.

Apêndice 11 – A rotina pedagógica dos professores participantes

Participantes	Categoria: Organização da escola para inclusão
	Subcategoria: A rotina pedagógica dos professores participantes
C	<p>Vão as duas para sala de aula ao mesmo tempo, com as crianças em tempos normais, sem pandemia. Neste momento de pandemia, às vezes a gente precisa usar dela para ajeitar aqui e depois ir ali. Mas no normal, quando vai para a sala, as duas professoras vão com todos.</p> <p>Primeiro que o professor que vem de apoio seja um professor que realmente gosta da inclusão, que não seja para a hora extra. Como a gente poderia melhorar isso? A experiência do professor conta muito, o professor que vai para o apoio tem que ter a experiência, porque se já é difícil trabalhar com aquele aluno que acompanha no tempo normal, a criança que tem dificuldade, é muito mais difícil. Então o apoio tem que entender esse tempo diferente da criança, o regente sim, mas o apoio também. E que ele fosse um pouco mais fixo, porque tem a rotatividade do professor de apoio é muito grande, as vezes acontece da criança demorar dois, três meses para se adaptar aquele apoio, e ela simplesmente sai. Essa rotatividade precisa mudar. Que fosse mais específico, mais fixo, ajudaria porque a gente vive começando do zero de novo, tanto para o professor como para a criança.</p>
PR1	<p>Pra mim não há nenhum problema, eu peço ajuda inclusive né. Aí, tem alguns aluninhos que já preferem que seja a PA1. tem alguns que tem bastante dificuldades e ela sabe que eu não vou dar conta de atender individualmente todo mundo, então isso é ótimo né, pra ver que a professora não está ali só para aquele aluno!!!! porque não é isso!</p> <p>Olha, normalmente a gente não tem tempo para sentar juntos e fazer planejamento. Então assim, sou eu. Daí eu falo pra ela: vai no limite dele, calma, se ele não conseguir não tem problema, mas deixa ele fazer do jeito dele. você vai ser o apoio dele, você vai ler com ele, vai ler pra ele, vai apontar caminhos, olha pensa desse jeito, deixa ele chegar no resultado. Até no início, ela tinha muito essa preocupação, ele tem que acertar, tem que saber, eu falei: não, calma, vamos ver até onde vai, até onde ele chega, ele não precisa acertar todos esses exercícios, mas mostrar que ele precisa dar uma melhoradinha aqui né.</p>
PA1	<p>Ultimamente eu chego, e já vou com a PR1. Nós vamos no caminho conversando, vamos pra sala, lá a gente troca algumas ideias</p> <p>A partir da conversa, ela já vem e passa pra mim. Eu não vejo o planejamento dela. Aí eu já vou e dou uma olhada. Junto com ele eu vejo e vou orientando. A gente vai levando assim, trocando ideias.</p>
PR2	<p>Na atual conjuntura? (risos) Como está todo mundo muito sobrecarregado, você acaba fazendo meio que ... né? como dá... enquanto eu fui criando a rotina com os alunos, eu percebo que a professora (PA2) já pegou a rotina muito, muito rápido. Então chegava, pedia para vistar o caderno de tarefa dos alunos, ela já vistava, e orientava.</p> <p>Geralmente quando estou dando as orientações iniciais do dia, eu peço para ela já olhar tarefa, colar, passar tarefa... então ela faz essa parte do grupo. Tem dias que eu peço para ela tomar leitura de todo mundo. Ela tá sentada perto dele, tá dando uma olhadinha. Mas ela tá chamando a galera para ler, né? Mas assim, ela dá uma atenção também. Então assim sempre to dando uma olhada, mas eu deixo ela bem à vontade para trabalhar com ele. Mas a gente tem dividido assim, ela tem realizado com os outros também, quando está mais tranquilo... Peço para ela estar corrigindo, eu peço para ajudar a colar, mas, quando dá, tem dividido um pouco o trabalho com o todo.</p> <p>É meio utópico né, mas é interessante. Porque o professor vem... a minha aula já tá pronta, ela não sabe nem o que vai acontecer, nem o que esperar. Na hora (risos) é assim... por exemplo, agora mesmo ela me perguntou como eu queria... é tudo muito rápido né, tudo muito ... não seria no improviso porque eu me preparei, mas a pessoa tá tendo contato na hora né.</p>

	<p>A situação está tão difícil!!!! Estamos sem biblioteca, Educação Física. Ele ama futebol e não está conseguindo ter nem esses momentos fora da sala, para extravasar um pouco. Ele fica bravo... quando chegou no horário da Educação Física e não apareceu o professor, a coordenadora veio avisar... Ele é um menino doce, né... mas tocou no ponto crucial dele. Ficou muito nervoso, irritado na sala. Aí a apoio teve que sair com ele um pouco, fazer jogos. Seria um tempo para a gente conversar, mas ela tem que ficar com ele todos os momentos. Não existe uma janela para conversar, pensar.</p> <p>Por que assim, esse ano a gente tá com rotatividade de professores muito grande, eu não consegui ainda criar um vínculo com o professor de apoio. É difícil para eles, porque se apegam totalmente à rotina. Aí começa uma pessoa, essa pessoa sai, nós estamos enfrentando essa situação, você não consegue nem criar um vínculo com o professor, imagina a criança? Eu acho que falta primeiro ver uma pessoa mais definida. Eu sei que é difícil. Lidar com a rotatividade. Essa é a terceira troca de professor de apoio. Uma vez ele falou pra mim: mas vai trocar de novo? Por que ele é bem crítico, sabe, metódico. E ele cobra isso de mim. Para ele é um pouco difícil quando tem esses momentos de adaptação. Muita mudança ele não gosta, nem eu né.</p>
PA2	<p>Dentro ali da sala, no momento da aula, se a gente tem alguma ideia, pensa alguma coisa diferente... aí a gente fala. Uma criança é mais fácil porque já é de casa, vamos dizer assim, o outro já não, porque ele não fala né, a gente precisa... a gente troca... mais informações por causa disso. a gente troca informações na sala mesmo.</p>
PR3	<p>Só que assim, as professoras de apoio, elas mesmas se prontificam e falam: olha eu posso fazer isso? Posso pegar um jogo? Um alfabeto móvel? então assim... eu falo mas elas também dão sugestões do que trabalhar com ele. Porque na sala de aula é só ali na hora: isso não tá dando, vamos pegar tal coisa, vamos fazer assim, porque desse jeito não tá dando certo. Assim, é difícil mesmo.</p> <p>Um aluno vem e fala: olha eu já fiz. Mas o que ele não consegue, fica sentado e fala: não estou conseguindo. Daí eu tenho que ir né. O outro não chama, se eu não ficar em cima dele ele não abre nem o caderno. A professora de apoio chega sempre depois do início da aula, então eu peço: abre o caderno fulano. Ele não sabe qual é o caderno pra pegar, ele nem pega e não copia, ou pega e não copia. O dia que ele não quer fazer ele não faz.</p> <p>Quando a professora demora um pouco, eles ficam perguntando da professora, porque eles gostam de ter alguém pra eles, porque eles sabem que não estão iguais aos outros, que não conseguem acompanhar, então com a professora ali, eles veem que tem alguma possibilidade.</p>
PA3	<p>Hoje eu chego na escola ,eu ajudo servindo café. aí depois eu vou pra sala. Aí eu termino de ajudar no lanche, vou para sala, perto da criança. Aí a professora me passa o que eu tenho que fazer ali na hora mesmo, a gente conversa ali. Eu já vou perto dele, ela planeja sozinha, eu não participo, até porque até porque agora que ele começou a vir pra escola.</p>

Apêndice 12 – Os procedimentos didáticos e inclusão

Participantes	Categoria: Organização da escola para inclusão
	Subcategoria: Os procedimentos didáticos e inclusão
D	Não há planejamento com a professora de apoio não. Só com as das outras turmas. É uma necessidade sim mesmo por que você chegar dentro de uma sala sem saber o que está acontecendo e montar as estratégias ali na hora, como se fosse um improvisado, um passe de mágica, é complicado não participar de um planejamento anterior.
C	<p>Eu já disse que falta um momento delas juntas. Elas pararem e conversar porque elas não conseguem estar juntas no momento do planejar. No momento, uma está planejando e a outra não. Falta essa interação.</p> <p>É o que eu sempre falo: não tem um momento. Quem planeja é somente o regente. Depois o apoio vai ajudar na execução porque eles não conseguem ter o tempo de sentarem juntos e planejar juntos. Então não tem planejamento do apoio junto com o regente.</p> <p>Em relação aos materiais, são as duas professoras. A partir do planejamento da professora, porque quando vai para a sala a professora regente vai passando para a apoio o que vai acontecer, ela já vai ter as estratégias delas definidas com a sala de recursos e a professora regente também já preparou. Ela já tem os recursos que ela pensou no planejamento pra usar com a criança.</p> <p>Ambas podem aplicar a prova, quando é possível é a apoio. Porque ele (estudante com deficiência/transtorno) tem um tempo diferente para fazer. A acessibilidade das atividades para fazer. Aí as meninas do AEE orientam também. Mas tanto a apoio quanto a regente estão fazendo avaliação com as crianças. Essa avaliação é a mesma para todos, mas como vou te dizer, é mais adaptada para a criança, vamos dizer assim: Eu tenho situações problema, por exemplo, aí a professora vai estar adaptando a mesma situação problema para o nível que o aluninho consegue resolver. Aí com ele, vai levar mais material manipulado do que com o outro, ele vai ter mais recursos do que o outro na avaliação.</p>
PR1	<p>Falta um tempo para planejarmos juntas, porque aí ela ia ter essa dimensão da turma toda, da necessidade da turma, e aquilo que eu falei, quando você tá sozinha na sala de aula, você tem que estar com um olho no queijo e outro no rato (risos). Quando você está com outra pessoa em sala, você fica até mais tranquila né.</p> <p>Falta de planejamento, mas eu já tive casos assim com a professora que ela falava assim: aí vou sair com ele, eu falei mais agora que eu vou tratar sobre o assunto tal você vai sair com ele? Então assim eu vou fazer desenho, tenho que agradar meu aluno, entendeu? Aí de repente eu tô trabalhando um conteúdo e ela tá fazendo obra de barquinho, de aviãozinho, de casos assim.</p> <p>A professora de apoio não faz, porque ela não tem tempo. O tempo dela também. Ela é paga para estar ali no dia. O que eu acho que o professor auxiliar também deveria ter esse tempo para o planejamento, inclusive, para a gente planejar a prova juntas.</p> <p>Durante a aula ontem mesmo eu estava vendo, ela ficou super nervosa, porque teve a Avaliação Paraná. Eu falei: PA1 deixa eles fazerem do jeito deles. Você só vai ler, vai ser ledora. Eu falei: leia a prova. Eles vão ter que ter a estratégia deles, aí ela falou: fica difícil porque cada um dá uma resposta. Eu disse: então a gente tem que aceitar essa resposta que é a estratégia dele. Aí ela veio tremendo: menina do céu eles não preencheram o gabarito, não deu tempo. Eu disse: qual o problema? Amanhã a gente dá menina, não tem problema (risos). Então assim, ela é bem mãezona deles.</p> <p>E aí você vê, você tem liberdade? Como é que você consegue trabalhar? E o que você recebe orientação normalmente, às vezes fala muito da prova adaptada, mas eu sei o que que acontece. Você já tem que gastar seu tempo para fazer uma prova, uma avaliação, né, montar uma avaliação. Qualquer coisa vai lá tirar uma salinha de xerox, é isso? Eu acho que o professor não quer criar, né?</p>

PA1	Quem define os materiais é a regente, porque daí normalmente segue o planejamento né. Então ela fala, hoje você faz assim, ou de tal jeito, a gente faz os combinados. Não porque isso é a professora regente que faz. Também faz pouco tempo que estou aqui na escola e a gente não tem tempo de sentar, né. É tudo tão corrido, tão rapidinho.
PR2	Na atual conjuntura? rrsrsrsrs como está todo mundo muito sobrecarregado, você acaba fazendo meio que ... né? como dá...
PA2	Já respondi, é tudo ela, materiais também.
PR3	O ideal é que tivesse, mas a gente sabe que é difícil ter também né, ter um tempo para tudo isso: ter a hora atividade, a professora de apoio também sentar para o planejamento, a gente sabe que é difícil.
PA3	É feita pela professora, ela tem tempo para isso.

Apêndice 13 – A educação inclusiva e ensino remoto: o atendimento aos estudantes em tempos de pandemia

Participantes	Categoria: Organização da escola para inclusão
	Subcategoria: A educação inclusiva e ensino remoto: o atendimento aos estudantes em tempos de pandemia
D	Nesse período de pandemia o professor de apoio não participou, porque nem tinha professor de apoio para essas crianças. O próprio professor de sala conversava com o professor da sala de recursos, eles viam qual era o método utilizado, o que que a criança ia poder fazer, se ela não conseguisse fazer o material escrito aí era feito o jogos e atividades diferenciadas para esse aluno.
C	<p>Nada substitui o estar na escola. Porque não houve interação, a maior parte dos nossos alunos não têm acesso a internet. Então estamos tendo a realidade dos alunos terem pego o material impresso, mas não tem interagido com o professor. E esse aluno com deficiência, pra ele isso ficou muito mais difícil. Então de positivo, a gente não vê muita coisa não.</p> <p>Não é isso o que acontece. Essa fala do trabalho do AEE, junto com as meninas, é mais no sentido de: faz isso, isso, isso, mas não ajuda muito, fala mas não mostra, não faz junto na prática.</p> <p>Nós ficamos sem um professor de apoio porque todos eram teste seletivo e HE, nossos professores eram HE, então na pandemia eles deixaram de existir. No entanto, nenhum aluno nosso da educação especial ficou perdido. Eu tenho muito orgulho de falar isso, na nossa escola, manteve o contato com os pais, algumas crianças sumiram, mas os da educação especial, os pais vinham, buscavam, conversavam com as professoras regentes, interagia com elas, então assim, os nossos foram tranquilo, não é a forma certa de dizer, mas não perdemos o contato com eles não. Neste momento de pandemia, o interesse dos pais da educação especial, não deixaram de vir buscar os PEDs, mas daqui pra frente, é essa busca, essa interação, que tem que estar acontecendo.</p>
PR1	<p>Estamos muito fragilizados, meus alunos, eu tenho aluno que perdeu pai, perdeu mãe, tá todo mundo fragilizado. Aí você tá falando de educação especial, eu to muito triste esse ano. Estamos todos sensíveis. Quando isso vai acabar? Estamos vivendo um tempo de luta e de luto sem poder ter o luto, que é o pior. Porque a gente não teve tempo, professor e até crianças, parece que não é permitido chorar, não é permitido sofrer o que você perdeu. É muito triste, enxuga a lágrima aí e vamos né.</p> <p>Por exemplo na pandemia, quando o aluno não quis mais fazer atividades: ele disse que não ia fazer mais nada da escola. Eu comecei a mandar jogos para ele, então pesquisei na internet jogos sozinha, jogos para autistas. Aí tinha um de sombra sabe, imprimir, passei um durex, sabe fita larga? e mandei para mãe. Então sempre acaba tendo mais necessidade de ter esse apoio em relação a essa parte de materiais, os recursos. De repente, se a SRM não estivesse tão sobrecarregada, poderia dar umas dicas né?</p> <p>O aluno foi o mais cobrado né, porque a avó leva numa escola especializada, e pegou uma psicóloga que foi muito, eu diria até carrasca né, porque pegou as atividades dele, que eram adaptadas e falou que estavam muito fáceis, muito simples demais. Eu falei: eu concordo que está fácil, que está simples, mas não fui eu que determinei, foi a professora da Sala de Recursos. Foi o que ela falou: que o desenvolvimento dele vai se comprometer porque vocês não estão tendo responsabilidade. Jogou isso nas nossas costas. Eu nem converso direito com a professora da Sala de Recursos.</p> <p>Não tinha professor de apoio, aí que que eu fiz? Eu fazia meet pra ele. uma hora de meet e quando terminava, eu abria a tela só para eles, aí era bem bacana, em vez de trabalhar os conteúdos, eu começava a conversar... Conversar, conversar, conversar, mostrava os</p>

	<p>brinquedos... então gente, agora tem essa folhinha aqui, ó, (risos). O que a gente vai fazer aqui? E focava na folhinha de atividade. E aí como era adaptado já né? Se vocês não conseguirem, manda foto para mim no WhatsApp, tá?</p>
PR2	<p>Na verdade, o que tinha de diferente? Preparava o PED, a professora da sala de recursos fazia né sugestões para tornar o PED acessível a esse grupo. Então eles tinham um PED diferenciado, colorido, letras maiores. Sabe que eles eram os melhores alunos? Eu tinha vontade de pegar o PED deles e dar para outros até. Mas tinha essa parte de preparação do material. Mas como lidar? Essas coisas aí foi aos trancos e barrancos. Foi por tentativa e erro e muito desgastante. Talvez, se tivesse alguém com formação, né? Se pudesse ir ao menos uma vez na semana, identificar a criança, fazer umas sugestões de trabalho, que ajudasse a gente né. Porque a gente lida tanto no achismo, na tentativa e erro né! de repente uma pessoa que fizesse essa atuação rotativa nas salas.</p> <p>Ainda estamos tentando apagar os incêndios né, principalmente na pandemia. A gente tá desesperado, principalmente com aqueles que não fizeram, não participaram.</p> <p>O ponto forte do professor é a relação com a família que se fortaleceu com a pandemia. Era mais ausente e aí fortaleceu mais.</p> <p>Eu fazia online né? Na época estava só no remoto, então entrava em contato com os três, né? E aí assim, foi bem interessante: o primeiro que eu liguei na primeira tentativa ele não queria falar comigo. Ficou de cabeça baixa... de repente e falou: ah na sua casa tem lâmpada!!! Ele tem um foco em lâmpada!!! Tem uma caixa lotada de lâmpada. Mostra as lâmpadas. E eu falei: você vai ser um ótimo engenheiro elétrico né!!!! Aí de repente ele falou da lâmpada! eu disse: se você conversar comigo eu vou te mostrar as lâmpadas da minha casa. Peguei meu celular, mostrei as lâmpadas, peguei uma lâmpada diferente e deixei ao meu lado e a partir daquele dia eu consegui fazer contatos com ele, porque eu ia mostrar as lâmpadas.. Mas até chegar nesse ponto, você imagina o tanto de tempo que nós ficamos? Aí a família fica ansiosa, né? Aí marquei com o segundo né, que foi esse que perdeu pai, não queria falar comigo...Então pensei: era algo tão complicado, né? Passava os relatos para a coordenação. Porque me sentia sozinha, nem sabia como agir direito.</p>
PA2	<p>Se tivesse alguma pessoa com conhecimento na escola, porque nós não temos conhecimento específico.</p>
PR3	<p>Não havia professor de apoio na pandemia.</p>

Apêndice 14 – Concepção de trabalho colaborativo

Participantes	Categoria: Índícios de Trabalho Colaborativo
	Subcategoria: Concepção de Trabalho Colaborativo
D	<p>O que eu entendi sobre trabalho colaborativo é que a equipe multidisciplinar da escola toda, todos que fazem parte, trabalham para favorecer essa criança incluída na escola. Eu não me sinto esclarecida quanto a isso, mas eu penso sobre esse trabalho que não é um trabalho fácil, e que ele requer o comprometimento de várias pessoas, o que é difícil é saber se todas as pessoas estão comprometidas em fazer a inclusão acontecer dentro da sala de aula com todas as diversidades e dificuldades que nós temos. São muitas dificuldades.</p> <p>(Silêncio)... Eu não sei assim, fora da sala, se elas se conversam, porque ainda tem aquela coisa que a gente tem de, eu não posso ficar falando do aluno em certas situações, aí vem aquele negócio de ética. Ética ou ajuda ou trabalho colaborativo? Então se é colaborativo, se eu ver que alguém precisa de alguma ajuda eu vou lá e ajudo, eu não peço nem fico falando porque eu acho que é falta de ética. Então quando elas percebem que precisam de ajuda, elas já chamam: olha eu preciso de ajuda mas não consigo visualizar quando é grande, no grande porque daí parece que não é ético quando a escola inteira está trabalhando de uma certa forma.</p> <p>(risos) Eu disse pra ela que quando acontece qualquer tipo de problema, entre eu, a coordenadora e as meninas da SRM, é hora que vem, a gente se junta, vê o que precisa, Se é com o professor, a gente vê a estratégia que precisa ser definida. É neste momento que a gente colabora uma com a outra, para poder ajudar na questão da inclusão.</p>
C	<p>O termo específico não. O termo eu tenho ouvido muito nestes dois últimos anos pra cá. Hoje ouvindo o termo a gente tem a noção de que aquilo que já falavam pra gente do trabalho compartilhado, de ajudar um ao outro, do teu saber passar para o outro tem essa questão do que eu ouço mais hoje do termo, mas antes não, de dois anos para cá.</p> <p>Entender a gente entende, mas na hora de executar o trabalho colaborativo, é mais complicado. Então é uma coisa que a gente precisa aprender muito, ler muito, estudar sobre isso, porque a gente tem muitas coisas, então na hora de fazer esse trabalho, de delegar juntos fazer, a gente sabe, mas eu ainda tenho dificuldades em fazer.</p> <p>Eu disse que tudo que acontece lá (nas salas) a gente passa para a direção, porque a gente precisa saber o que está acontecendo, porque uma não estando, a gente vai caminhando, então é essa questão da colaboração. E ajudar no serviço da outra, porque estamos aqui uma para ajudar a outra mesmo.</p> <p>Eu não diria que é trabalho colaborativo. Porque o trabalho colaborativo eu entendo que é quando eu também dou a minha parte no trabalho e não apenas quando eu só falo para a pessoa: tem que fazer isso, isso, isso. Eu entendo que no trabalho colaborativo eu também vou fazer, e então digo: olha, agora daqui pra frente, você também faz e a gente vai trabalhando juntas.</p>
PR1	<p>É uma luta que a gente tem né. Porque a BNCC coloca o professor como coadjuvante. é o aluno que tem que pensar, você construir sua autonomia desde a Educação Infantil. E o professor, ele tem que ser o que? Trabalho colaborativo com seus parceiros, com o próprio aluno, porque o aluno tem que entender que a professora é parceira, não é o professor que tem que ir lá na frente sozinho.</p> <p>Eu penso tudo sozinha. Você já imaginou? Aí dá pra ela executar, olha que triste. Eu também brigo, chamo atenção, mas depois a gente suaviza a coisa, né? Para eles entenderem que eles têm que ter essa autonomia também, né? E de quê aí no erro, é que a gente aprende, isso, só que a gente não pode se acomodar no erro, né? Então é essa construção o tempo inteiro, mas eu sinto essa falta do planejamento, do planejamento em equipe porque assim, você fica isolado, né?</p> <p>Na escola estadual, o ano passado no ensino médio, já esteve assim, a gente quase todo mundo morrendo, já não tá nem esperando mais, final de novembro, o governo do estado mandou uma</p>

	<p>notinha: essa semana é a semana do conhecimento, vão ter que produzir algo, né? E tem que ser assim um trabalho que o aluno produza no final ele tem que ter algo produzido, né? Aí o que a gente fez? Organizou os professores, como estava todo mundo a distância porque era classroom e WhatsApp, o meeting estava pra começar né. A gente fez os grupos com os professores das áreas, já nessa intenção até da BNCC. E não é que deu resultado? Nessa perspectiva do trabalho colaborativo. Então é isso! Aí eu vi um trabalho muito bom do professor de matemática e ciências naturais, né, nas áreas que eles fizeram um meet colaborativo cada um dividiu assim, não perdeu a natureza dos conceitos, né? Mas foram trabalhados na língua portuguesa, na matemática e aí foi o melhor momento do meeting que os alunos mais participaram. Então assim, nessa perspectiva mesmo, então ninguém era o dono dali né? Mas que todo mundo tinha responsabilidade de trabalhar os conceitos. Mas aqui no fundamental I nunca vivenciei assim.</p>
PA1	<p>Não era tanta intensidade como agora, já existia, às vezes em outra linguagem, mas já tinha, a gente sempre ouviu. Fiz o magistério no Mãe de Deus e lá a gente já fazia na verdade, só que usava outras nomenclaturas, mas na verdade trabalho colaborativo é tudo linkado. Troca de experiência, materiais, pesquisas, não é? A gente às vezes, conversar com a professora regente, trocar ideias, falar sobre as crianças, buscar alternativas, meios de trabalho. Ah, na medida das possibilidades né. Mas é muito maior esse trabalho colaborativo, sem dúvida nenhuma. Ele é grandioso. Sabe, a gente ainda precisa avançar muito mesmo. Mas é aquilo que te falei, conforme a rotina, as possibilidades, a gente tem tentando né.</p>
PR2	<p>Raiz da palavra de colaboração. Vagamente. Eu ouvi alguma coisa de São Paulo. Uma experiência, nas séries de alfabetização né, acho que seria bem interessante mesmo. O regente 1 e 2, acho que seria bacana, porque nestas séries eles demandam muito da gente né, principalmente o primeiro ano que eu tive a experiência ano passado e o ano anterior. Você tem que dar aquela atenção específica né, auxiliando mais de perto, duas pessoas seria muito melhor.</p>
PA2	<p>Já ouvi falar, mas não sei nada disso.</p>
PR3	<p>Não posso falar que não tenho contribuição de outras pessoas, porque quando eu não consigo, venho atrás delas e elas me orientam. (fazendo referência à equipe gestora da escola). A coordenadora, peço sempre pra ela, ela ajuda no possível, às vezes questão da mãe, porque ele não está vindo medicado, então eu converso com ela e ela chama a mãe. Tem essa colaboração.</p>
PA3	<p>Um conjunto? Todo mundo junto? Um propósito?</p>

Apêndice 15 – Orientações recebidas para o trabalho dos professores

Participantes	Categoria: Indícios de Trabalho Colaborativo
	Subcategoria: Orientações recebidas para o trabalho dos professores
D	A orientação que a gente segue é aquela que já tem uns dois anos. Ele vai ficar dentro da sala com o conteúdo que o professor planejou, aquilo que o professor está ensinando ele faz a adaptação dentro daquele conteúdo mesmo pra poder ensinar o aluno. Que nem eu dei o exemplo da matemática, se todo mundo está num nível, ele está até o 10, ele vai fazer a adaptação com material concreto, com objetos, com jogos mas o mesmo conteúdo do que o professor. E quem planeja sempre é o professor.
PR1	Não recebo orientação, olha ela é apoio e ponto né. Aí vai apoiar o que? Ah, vai cuidar e acompanhar aí, oh você que fala o que ela tem que fazer. Por isso que em alguma situação a gente nem sabe direito, né? O que pode o que não pode né. É porque assim, na minha perspectiva, tudo bem ela tá agradando ele, mas os outros são crianças, ela fez um barquinho eu também quero tia. Esse ano não tivemos orientação nenhuma. Chegamos chegando!!!! Então, você entendeu?
PA1	Pausa... silêncio...A coordenação falou: você vai ser professora de apoio do quinto ano e tem que ajudar o fulano. Se o beltrano precisar, ajuda o beltrano também.
PR2	No início do ano passado que foi a primeira experiência, né? Porque eu nunca tinha estado num lugar que tivesse tantos professores de apoio e tantas crianças assim na minha vida. Já tive aluno autista, mas sem apoio também. Parece que aqui as pessoas têm esse cuidado de dar essa assistência, né? Talvez seja isso. A orientação que me foi dada era de que: olha é apoio de tal aluno mas vai apoiar a turma toda. Aí umas três vezes, a coordenadora chegou na sala e perguntou: tá atendendo todo mundo? Porque ela vê sentadinha lá perto... Então ela tem essa preocupação, mas o documento desconheço, mas ela tenta passar a ideia. Foi assim uma orientação mais geral, Não especificamente assim, dos horários, de como fazer, foi uma orientação mais ampla mesmo. Falta essa orientação de quando você tem um professor de apoio de como deve ser né? Como o regente pode conduzir isso. Deveria ser organizado melhor. Mas mesmo sem a orientação a gente foi fazendo.
PA2	Que eu ajudo a criança, mas que era para auxiliar toda turma, né? Todos os outros casos que fossem necessários passar também, né?
PR3	Assim, que ela ia ficar com a criança, que eu tinha que preparar as aulas, passar para ela o que queria que trabalhasse com a criança.
PA3	Pra mim nunca houve reunião pra orientar, a coordenação fala: olha você vai pra tal sala.

Apêndice 16 – Comunicação entre os professores

Participantes	Categoria: Indícios de Trabalho Colaborativo
	Subcategoria: Comunicação entre os professores
D	Vou responder isso e mais um pouco: como não tem esse momento, em alguns momentos em sala de aula quando o professor está desenvolvendo, ele vai lá, conversa, dá uma explicação para a apoio e ela vai e faz a atividade em sala de aula.
C	O que falta é esse momento delas terem de sentar juntas, pensarem no aluno juntas, e planejarem juntas. Isso falta.
PR1	Por hora é o que nós temos, seria um facilitador se a gente tivesse um tempo para poder conversar melhor, porque é tudo truncado. As vezes, eu quero falar alguma coisa pra ela, sobre a criança né, pra não causar um constrangimento para ele no caso, eu tenho que falar: PA1, vem aqui no fundo, ou vamos lá na porta, ou até lá fora, correndo, imagina, deixar a turma sozinha por uns minutos, pra eu poder falar: olha, tô achando melhor fazer isso, isso, isso.
PA1	Na hora ela comenta comigo. A gente troca as ideias, a gente já vai e conversa. Sempre antes, quando começa ou quando vai embora a gente tenta conversar. Ou no meio da aula ela me chama né, vamos trocar ideias. A gente também conversa pelo whatsapp né. Falei pra ela que o tempo que nós temos é esse, às vezes wats, nossa convivência dia a dia mesmo.
PR2	Ela é precária. Falta uma preparação, porque ela acontece na hora, de repente poderia ser melhor. A professora da tarde chegou e falou: eu tô aprendendo bastante de alfabetização, porque ela é da educação infantil. Então, de repente aquela pessoa nem tá ainda naquele contexto né, apesar de que estamos todo mundo aprendendo mesmo, mas se pudéssemos conversar melhor, ela aprenderia mais sobre o que estou ensinando, né?
PR3	(risos) ué, na sala, a gente não consegue conversar direito. Às vezes, como ela também trabalha o dia todo, a gente conversa na hora do almoço, algumas vezes. Na sala a gente comenta alguma coisa, mas daquele jeito né. Seria bom ter um horário, porque a nossa conversa é na sala, troca de ideias quando dá, porque não tem um horário para conversar, então que tipo de comunicação nós temos? Porque ela sempre está com ele!
dupla 2	P: Que horas acontece essa conversa entre vocês? PR2: Na hora da confusão! (risos) PA2: Durante o dia mesmo. PR2: Não tem um momento de conversa: vamos conversar! PA2: Até porque se deixar para depois a gente esquece. PR2: Não tem tempo, nem por exemplo para a avaliação. Podia ter né? Pensar junto como que foi, como vai ser? Em tempo real. Não é organizada, ela acontece. P: Como fica para vocês? PR2: Eu tô com ela e com todo mundo ao mesmo tempo, impossível!
PA3	silêncio... a comunicação é boa. Nós temos uma boa relação...

Apêndice 17 – Aspectos pessoais facilitadores para o trabalho colaborativo

Participantes	Categoria: Indícios de Trabalho Colaborativo
	Subcategoria: Aspectos pessoais facilitadores para o trabalho colaborativo
D	Só o fato de ter professor dentro da sala para uma criança que tenha algum tipo de deficiência, facilita o trabalho do professor. A presença.
C	Vou abrir o meu coração. Não é nem o que tinha que ser feito. Por exemplo, o professor de primeiro ano, na minha opinião tem que ser o professor mais experiente da escola, porque ele vai começar a alfabetização. O professor de apoio, a gente não poderia chamar por ser um professor que a gente precisa. Ele tem que gostar da educação Especial, gostar da inclusão, e aí não é isso que a gente encontra sempre bons profissionais chegando na escola. Não tem o perfil mas está ali. Então nessa questão a gente tem que intermediar muito mais, do que em outros momentos você fala: meu Deus do céu. Você fica de queixo caído com o que o professor está fazendo. Mas a grande parte não tem o perfil de educação especial, tem o perfil de querer a Hora Extraordinária.
PR1	É você estar aberto, você querer. Se você não quer fazer o trabalho colaborativo, não acontece. Tem que estar aberto. Tem que ter o querer. Tem que estar motivado mesmo. Então, quando eu penso em trabalho colaborativo, as pessoas tem que ter o querer e tem que tá ali, ó. Estou aqui. Estou aqui. Vamos utilizar o tempo para preparar, para planejar, para estudar sobre um determinado assunto, para melhorar a nossa ação, então o trabalho colaborativo, ele tem como ele pode começar mas ele não tem um fim, né? É um ir e vir? A gente chegou aqui, agora vamos. Se ela vai ensinar um aluno que é normal ou não, e vai ficar na minha sala, a gente vai ter que fazer essa função juntas né! A afinidade. Essa afinidade de já conhecer só de uma olhar para outra né. Então eu olho para ela e já digo assim: ele não vai mais além disso hoje, ele tá cansado. Ah, vamos tomar uma aguinha, deixa ele um pouco (risos) A gente se conhece há muito tempo, temos uma certa afinidade. Mas assim, eu penso que a gente precisava de ter um tempo maior para poder, não no contexto ali junto com os alunos na sala, para fazer isso ou aquilo.
PA1	Verdade. Eu vou abrir um parênteses aqui: a PR1 eu já tive a alegria de ter como coordenadora no colégio Aplicação. Ela era coordenadora pedagógica, a gente já fazia magistério juntas e quando ela sabia que eu fazia o PSS ela se preocupava comigo, ela falava: vai em tal lugar! Vem aqui!
PR2	Eu gosto desse auxílio permanente. Tá fazendo alguma coisa e eu posso dividir para dar atenção aos outros. Gosto de ter um professor de apoio, porque ele acaba auxiliando com a turma geral, né? No caso do apoio para o aluno é fundamental, né? Sem ele ficaria tão mais difícil, então eu gosto de ser uma pessoa auxiliando assim. Eu acho legal que às vezes PA2 dá um feedback em relação aos outros alunos. Eu acho legal isso, quando tem outro olhar. Outra pessoa percebe a evolução.
PA2	Eu acho que algumas coisas fluem porque a professora Regente consegue também dar uma atenção a mais para qualquer aluno, né? Porque tem alguém ali com ela que também está ajudando e auxiliando às vezes numa atividade que é um pouco mais complexa, né? Ela também consegue ter esse tempo para ajudar.

Danielle Nunes Martins do Prado

O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar

PR3	Eu não acho difícil, eu particularmente gosto quando tem mais uma pessoa na sala, eu não tenho dificuldade para trabalhar sabendo que tem mais uma professora na sala.
PA3	Eu vejo pontos positivos. de repente a minha experiência de já ter trabalhado facilita para mim.

Apêndice 18 – Aspectos dificultadores para o trabalho colaborativo

Participantes	Categoria: Indícios de Trabalho Colaborativo
	Subcategoria: Aspectos dificultadores para o trabalho colaborativo
D	A hora extra também falta demais. Em função de todos os critérios de hora extra, que não pode ir ao médico, não pode ter horas para compensação, entre outras limitações. Só consigo pensar em organizar um tempo, se eu tiver outro profissional para substituir aquele profissional que ficou lá.
C	<p>Isso é uma dificuldade porque tem professor que tem resistência. Nós não sabemos trabalhar com o outro. Nós temos professores aqui, que não é que ela não queira inclusão na sala dela, ela não quer que tenha um professor dentro da sala de aula dela com ela junto, porque ela sabe fazer e faz muito bem o trabalho dela, mas se tiver outra professora junto, ela já não faz. É uma coisa que tem que ser reconstruída de estar dividindo. Tem um professor que diz: “não põe pra mim não, eu dou conta da criança”.</p> <p>A realidade da nossa escola, por ser uma escola grande, a gente tem também bastante ausência, demanda de professores, é uma escola grande. A gente até tem, se estamos com o quadro de professores fechado, a gente conseguiria colocar alguém lá, para esses dois professores virem aqui e conversar, mas não é isso que acontece na realidade. Na realidade a gente não tem. Tem bastante professor, mas também tem bastante ausência. Na verdade, a gente precisaria de um suporte maior, macro, para conseguir organizar isso.</p>
PR1	<p>Então a gente fica mais na parte para dar aquele suporte emocional. Porque já teve aquele dia de não vir o professor e daí os olhos já enchem de lágrima, sabe. Ah quem vai me ajudar? Aí tem toda aquela situação de carência né!!!! carência física!</p> <p>Eu sou contra esse negócio de colocar o aluno na primeira carteira, porque esse aluno gente, eu até li alguma coisa, esse aluno não tá sabendo o que tá acontecendo na frente da sala, nas costas dele! Por mim a sala seria um U, pra gente poder ver esse aluno. Eu gostaria de usar esses cantos que a altura dela (professora de apoio) não vai atrapalhar o aluno né. Antes da pandemia mesmo, eles ficavam aqui (aponta para as carteiras no canto da parede da sala) e a professora de apoio ficava sentada no meio deles. Eu deixava os mais bonzinhos, mais calmos no entorno, e os mais agitados pra lá (outro lado da sala), pra ver se dava uma calma aqui, pra ver se eles conseguem realizar as atividades, concentração né.</p> <p>Ela é uma pessoa a mais na minha sala que me ajuda, ela é maravilhosa. Se tivesse o nosso tempo de planejar junto, melhorava. Olha: eu vou entrar em números decimais que é um nó né. Vamos lá, divisão com números decimais: gente se a criança não entende a divisão, imagina a divisão com números decimais. PA1, o que a gente tem de material aí de números decimais, vamos pensar? O que a gente pode fazer? Ele vai até onde? (PR1) Seria a falta do tempo porque assim dentro do nosso planejamento, a gente precisava de pelo menos aí uns 50 minutos na semana, eu vou trabalhar esses conteúdos tal, o que você acha? Vamos trabalhar assim? Já traz o texto impresso para ele não precisar copiar, né? Vamos usar o note só para ele ver as animações né, então pensar nas estratégias juntas. Essa dificuldade do tempo mesmo, de sentar, ouvir, olha, temos isso aqui pra fazer, quem vai fazer, como vai fazer, é o planejamento, no planejamento.</p>
PA1	<p>silêncio... ah porque o apoio sempre fica lá né, pra não atrapalhar a aula.</p> <p>Se existisse a possibilidade de um tempo pra conversar seria ótimo né, porque quando dá a gente já conversa. A nossa ação junta se fortalece, ser parceria né.</p> <p>Talvez esse tempo né, estar mais próxima, ter esse momento junto de conversar, trocar experiências, de assim, o tempo junto. Eu penso que ainda não precisou, mas senão a gente se vira nos trinta e faz acontecer como dá.</p>

dupla 1	<p>Eu evito tirar ele da sala de aula, porque eles não se sentem bem com isso. É que eles não gostam. (PA1).</p> <p>Porque é o espaço deles, entendeu? (PR1).</p>
PR2	<p>Na verdade, no começo é complicado também porque eu percebo que quando o professor de apoio chega, ele tá com um pouco de receio, sabia? No começo, eu não consigo também chegar tanto. Parece que ele está ali né, olha meu serviço é esse aqui. aí você vai colocando né? Levá-la para a professora tal corrigir... hoje você não toma essa leitura para mim? Porque você precisa quebrar o gelo com o professor também. Ele é seu colega, mas você não tem tanta intimidade. assim uma coisa que eu percebo é que os professores em geral, eles vem o apoio como se fosse um vigia não é? não é um medo? Há aquele que tem resistência, eu percebo que é um receio mesmo.</p> <p>Nos primeiros dias, eu acho que é difícil, parece que a gente fica um pouquinho inseguro, né? Uma vez aconteceu comigo: a professora de apoio me corrigiu na frente dos alunos, disse que eu estava incorreta e eu fiquei surpresa. Acho que a parte do entrosamento no começo é um pouco complicada. Criar relacionamento com a criança, com você, é difícil, porque é um pouco mecânico né. A parte de entrosamento é difícil. Eu achei legal dar o conselho, mas poderia dar depois né! (risos) Na hora foi meio estranho... A professora da tarde falou para mim que eu tinha cara de chata no primeiro dia. Mas tudo isso acontece porque nas primeiras semanas é um relacionamento que estão criando, é uma relação que está sendo construída, não só com uma criança como com a turma. Mas entre professores, às vezes é mais fácil com a criança do que com o professor (risos).</p> <p>Então assim, não houve essa orientação inicial, como vai ser, mas eu acho que talvez, uma coisa assim mais específica, de repente uma formação da prefeitura, né, para quebrar o gelo das duas partes, por que parece muitas vezes que o professor tem um pouquinho de receio do apoio, né? Agora à tarde mesmo, eu tenho uma professora de apoio que no começo me disse: nossa a primeira vez que te vi te achei tão séria, fiquei com receio até. Mas é porque leva um tempinho né, até com as crianças.</p> <p>Eu costumo, por exemplo, pedir para os outros alunos levarem para ela corrigir porque também eles acabam ficando um pouco dependentes e eu tenho os meus três TEA que são muito inteligentes então se você deixa: eles ficam falando: ah, mas cadê a professora que me ajuda? Eles querem que faça, entendeu, eu tento também tirar um pouco o vínculo só daquela criança para que ele também não fica um pouco acomodada.</p> <p>Geralmente eles tentam colocar outra pessoa no lugar. Não sei qual é a parte que ele (estudante com deficiência/transtorno) se incomoda. Tem gente que ele aceita normalmente e tem pessoa que vem e ele reclama.</p> <p>Geralmente eu deixo próximo ao aluno para poder criar esse vínculo também de confiança. Eu peço para sentar próximo do menino que é atendido né.</p> <p>(pausa)... é possível, mas eu acho que aí falta aí sabe o que? É um tempinho de um encontro ali para eles poderem de repente trocar uma figurinha. Não sei, no início do ano, nas práticas pedagógicas, olha, você vai ser o apoio da ... entendeu? Então assim a gente não consegue nem sentar para ver como vai ser essa parte né. É um dificultador essa falta de tempo para o trabalho colaborativo. Olha se fosse possível, eu acho que de repente uma hora atividade com o professor sabe, uma educação física, por exemplo? ele pudesse ficar para gente pensar alguma coisa... um tempinho assim para trabalhar para aquilo mesmo. Apesar que assim: é cobrir um santo e descobrir um outro, porque de repente é uma criança que necessita do apoio, nesse horário de Educação Física também. Mas eu acho que é um momentinho para sentar mesmo, porque quando eu estou em hora atividade, ela continua em sala com a criança, né? Então é difícil a gente poder aparar essas arestas.</p>
PA2	<p>Às vezes ele pede para fazer para ele.</p> <p>Às vezes ele não quer fazer e ele pede para fazer para ele. Mas eu percebo que ele quer mais atenção mesmo, ficar ali perto dele.</p>

	<p>Eu acho mais difícil é um tempo mesmo para gente sentar e conversar isso porque às vezes há alguma coisa que precisa ser feito, né? Porque às vezes conversando consegue melhorar alguma coisa, é a falta desse tempo né que não tem o fácil?</p>
PR3	<p>Não vou dizer que nunca aconteceu de eu ficar assim, mais... meia.... estranha... mas hoje já superei melhor. Hoje não me importo muito. Vejo mais coisas positivas em ter do que não ter. Ele não tem, não demanda tanto... ele precisa mais parece que é da presença física. Ele se apavora se não tiver ninguém ali, mas se tiver alguém só para ele, né dando aquele incentivo... porque ele é bem do contra, então todo dia eu acho que gasto mais tempo falando para ele o que ele tem que fazer, do que ajudando ele a fazer.</p> <p>Quando ela falta, eu tenho que dar um jeito de ir, os outros tem que esperar, não tem como fazer. Quando ela vem, ela fica sentada mais atrás na sala, para não atrapalhar os outros porque eu falo pra ficar sentada com ele. Tenho outro aluno que teve muitos problemas, ele é uma criança que se for avaliada vai ver que tem problema. Fico com ele ao meu lado.</p> <p>Seria falta de tempo porque ela tem que ficar com ele todos os momentos que eu teria o tempo para conversar. Não existe uma janela para conversar, pensar.</p>
PA3	<p>É difícil, porque às vezes a própria criança não vê a gente como um professor também. Às vezes, o professor não ensina que a gente é professor. Tem aqueles que sim, mas tem aqueles que não, pra não ter problema de a criança não respeitar né.</p> <p>Para mim essa questão do tempo para conversar sim, se você consegue esse tempo porque a condição da criança Sim, mas você acha que esse é um ponto que precisaria ser assim uma regra professor de apoio ter um tempo para conversar com outras por Regente. Faço sempre muito legal assim seria importante ter esse tempo para conversar.</p>
dupla 3	<p>Ah pode, mas não dá muito tempo. Ela sai da sala com ele porque às vezes fica agressivo, ou pra fazer algumas atividades. (PR3)</p> <p>É, ele está retornando agora e está com bastante dificuldade em ficar, fazer... (PA3)</p>

Apêndice 19 – Trabalho colaborativo com a família do estudante com deficiência/transtorno

Participantes	Categoria: Indícios de Trabalho Colaborativo
	Subcategoria: Trabalho colaborativo com a família do estudante com deficiência/transtorno
D	O difícil da família, eu acho que o mais difícil é quando a família está no processo de aceitação e que daí, mesmo que ela saiba que ela tem um filho que é diferente e tem toda a sua individualidade, ela também se compara com os outros alunos. Então pra família, mesmo que esteja inserido dentro da escola, da sala, mesmo que ela sinta que é um bom ambiente inclusivo, que a professora está ali, está respondendo, a família também cria uma expectativa assim como o professor de alcançar além do que a criança é capaz de fazer.
C	Orientamos sempre que a professora regente converse, mas temos que desconstruir com algumas famílias, porque ela não chega na professora regente, ela vai direto no apoio. Até mesmo os pais, têm pais que quando a gente fala: olha o apoio do seu filho é tal, ele não se refere mais a professora regente. Ele só vai com o professor de apoio, ele só conversa com o professor de apoio. Quando a gente chamava para uma reunião presencial, ela só conversava com o professor de apoio e nunca conversava com o regente. O ponto de dificuldade, por exemplo: ela acha que o apoio é o professor e faz a comparação.
PR1	Eu até brinco com as mães. Ele tem laudo? elas chegam: ah meu filho tem laudo, eu falo tá, o que a gente vai fazer? principalmente quando eu era professora do ensino fundamental. A gente vai ficar deitadinho em cima desse laudo, a gente não vai fazer nada com ele?
PR2	Eu que falo com o pai. A família ainda não está conseguindo dar aquele retorno pois está totalmente desorientada né, então acho que falta também de repente para esses casos específicos, de repente ter alguém assim ... da área da psicologia que pudesse dar uma orientação pra nós sobre esses casos mais ... diferenciados. pausa ... enfim, porque nós estamos vivendo isso aí mesmo, né?
PA2	Eu percebo que a família também não vê o potencial que ele tem. O pai fala: ele não gosta de estudar. Aí eu falo: é uma abordagem que não tá legal. Ele falou essa semana que não estava tomando remédio, mas eu nem sabia que ele estava tomando o remédio. Então ele falou que não tá. Depois, ele falou que hoje tomou remédio para ficar mais calmo. Tenho acesso só na porta. A avó que traz. A coordenadora chamou a família para uma reunião e disse que quando desse ela ia me chamar, só que a família não veio. Falta ... vou dar um exemplo da professora tal que a gente troca mais, falta de comunicação... não gosto de dizer que falta alguma coisa, porque a gente conversa muito sobre ele, ela traz coisas diferentes, eu também trago, tento dar ideias, sobre o que fazer. mas o que falta mesmo, hoje no momento é uma relação melhor com a família. uma preocupação da família.
PR3	Encontra dificuldade relacionada a família, porque às vezes a família não aceita o diagnóstico e a gente não tem o apoio da família, para dar continuidade em casa. Então só as coisas da escola não resolvem, porque a gente precisa de um apoio em casa. Quando a gente percebe que tem um apoio em casa, na escola vai melhor. Mesmo a professora que está ficando com ele, porque a mãe sempre tá entrando em contato com ela, porque como ela é a professora que fica com ele, a mãe entra mais em contato com ela do

	<p>que comigo. Tem muito disso, da mãe que sabe que é ela que fica mais ao lado dele orientando as atividades.</p> <p>Não tenho certeza... é tanta criança ... que eu faço até confusão, mas essa criança precisa estar medicada e os pais não estão medicando. Tá difícil por causa disso, ele medicado a gente sabe que é uma criança totalmente diferente ... assim a dificuldade ele tem uma certa dificuldade, não é assim... ele consegue fazer muitas coisas, mas ele não tem a paciência para escrever. Quando ele diz que não quer fazer ... não tem quem faça fazer, sabe! Quando ele vem medicado, ele pega e vai!!!! Mas quando ele fala: não quero! ele se distrai, quer sair.</p>
PA3	<p>Olha quando eu entrei no primeiro ano foi com Asperger, ele era bem tranquilo. Tem outro aluno que estou tendo Experiência com ele, mas ele não tem laudo até agora. a família começou a aceitar e procurar ajuda porque é muito difícil, eles chegaram aqui e a família não aceita e isso dificulta muito.</p> <p>Com a do meu aluno, sim.</p> <p>Acredito que a família procura mais por mim, até porque eu já estou com ele há mais tempo. Aí eu peguei numa fase bem difícil dele, quando ele era agressivo, hoje não, hoje não é mais agressivo, mas ele já foi. E aí é um convencimento. quem trata mais com os pais é a professora regente, né? Eu estou ali dando apoio, mas o aluno, como se diz, é da professora.</p>

Apêndice 20 – Trabalho colaborativo na/da gestão escolar

Participantes	Categoria: Indícios de Trabalho Colaborativo
	Subcategoria: Trabalho colaborativo na/da gestão escolar
D	<p>Normalmente elas têm um dia da hora atividade, que as coordenadoras sentam junto. Às vezes quando surge algum problema, ou dúvida, daí elas me chamam, pra sentar e tentar resolver. Mas a dúvida do professor é que ele sempre tem uma expectativa muito elevada em relação às crianças que têm dificuldades de aprendizagem e às crianças com laudo. Essa é a maior angústia do professor, na maioria das vezes aqui avança, depois retrocede. Entender que ele é um indivíduo diferente do outro, igual todos os outros na sua individualidade, então ele vai avançar conforme ele mesmo, ele com ele mesmo, e não ele com os outros. É sempre assim que eu converso com elas.</p> <p>Porque assim, qualquer dúvida que acontece, ou a maneira de trabalhar, de se portar com o professor ou com a professora de apoio, ou com os responsáveis das crianças, a gente sempre vem, senta conversa, rascunha o que a gente precisa ou o que o aluno precisa, ou encaminha para quem precisa, ou pede para o pai encaminhar para tal lugar, ou pede até mesmo para a Secretaria de Educação ajudar a gente, é assim que a gente faz, a gente sempre se conversa, eu e a coordenadora.</p>
C	<p>Olha, vem mais até nós coordenação, aí a gente tem que intermediar, ir falando, é mais aqui do que entre elas em si. Nada é regra, tem aquelas exceções que quando você percebe elas estão desempenhando juntos, mas vem mais pra coordenação nesse sentido para intermediarmos o como deve ser feito.</p> <p>Mais de aprendizagem. Eles têm aquele parâmetro, não todos né, mas boa parte de mesmo sendo uma criança que tem um laudo, que é inclusão, de que ele vai caminhar junto com a outra criança. Uma alta expectativa. Quando a criança não caminha, elas vêm desesperadas: esse aluno não tá avançando, mas por quê? Aí você tem que retomar constantemente que o tempo de aprendizagem dele é diferente, que o momento dele é outro, são essas questões que o professor tem. Às vezes é uma questão de disciplina. Quando tem uma criança que tá muito agitada, inquieta. Mas a maior parte é questão de aprendizagem mesmo, porque a expectativa do professor é que ele tem que chegar no mesmo nível dos outros que não tem nenhum laudo.</p> <p>Estar comunicando um com o outro tudo o que tá acontecendo. Nem que não seja com muito tempo, mas tudo é dito. A gente deixa a D ciente de tudo que está acontecendo na escola. A gente falha? Às vezes a gente falha. No dia a dia, a gente tem diversas situações, mas priorizamos a comunicação entre a gente de estar comunicando o que está acontecendo. E algumas decisões sentadas juntas mesmo, pra chegar no consenso e se não chegou, a gente vai, volta, vai, volta mais ele chega depois no final, num consenso junto. Abertura também é importante, porque quando o professor vai perguntar, se eu não estou aqui, vai perguntar para a D, ela está sabendo o que é, se nenhuma de nós está, algo está registrado sobre a criança. A gente busca ter a mesma fala, se pensa diferente, a gente busca um consenso juntos. Isso ajuda bastante.</p> <p>Às vezes sim, às vezes não. As vezes fica meio assim: pedagógico e gestão. Mas na maioria das vezes a gente consegue fazer um trabalho sim.</p>
PR1	Normalmente eu peço para a coordenação ou vou direto na direção. Digo: o que ele tem? Primeiro preciso conhecer o aluno.
PR2	Então ele agora está totalmente abalado, não consegue mais ficar na escola, não quer fazer mais nada, sem interesse, triste. Neste momento, a gente sente falta até de uma orientação psicológica porque a gente não sabe até que ponto ele está né, até onde ir, como abordar. Então assim, a gente conversa sempre com a coordenação. O luto tá muito triste mesmo. Imagina uma criança que não sabe, não tá entendendo o que tá acontecendo? Ele só fala para mim assim: ah eu não vou estudar mais porque nossa senhora levou meu pai. Nesse dia eu pedi pra ele desenhar, ele

Danielle Nunes Martins do Prado

O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar

	fez um desenho. Ele fez uns monstros. Aí a gente vê, a cabeça dele tá tão conturbada e a gente não sabe o que fazer. E aí eu vou pedir orientação para quem? Quem tem as respostas de como lidar com uma situação desta? Ainda bem que a coordenadora me ajuda.
PA2	Pergunto para coordenação, pra professora que às vezes está mais tempo ali.
PR3	Acho que elas têm cuidado aqui, elas procuram proporcionar coisas importantes e oferecer professor de apoio, e isso é importante né, mas dentro do possível.
PA3	Dentro da Escola? Direção e coordenação.

Apêndice 21 – Demandas de formação sobre a inclusão

Participantes	Categoria: A necessidade de formação para o professor
	Subcategoria: Demandas de formação sobre a inclusão
D	<p>É... eu acho que o que mais pega quando um professor fala: eu tenho um aluno incluso, é ele conseguir entender que aquele aluno é único, é diferente, ele vai tratar de formas diferentes, mas o que precisa é como fazer. Como eu vou dar a minha aula? Como eu vou conseguir atingir esse aluno? E diminuir a expectativa do professor de achar que todas as crianças são iguais, que aprendem no mesmo nível e que vão chegar no mesmo objetivo todos no final. Então é o como que eu vou fazer que o aluno aprenda matemática mas eu preciso adaptar tudo o que ele está aprendendo, no nível daquele aluno sendo individualizado. Eu acho que é a coisa mais difícil de dentro da escola o professor saber o como fazer.</p> <p>Comportamental, não é de aprendizagem, então quando chega até a mim é porque o aluno, está com algum tipo de comportamento, de agressão, que não consegue, que precisa conter esse aluno, aí que não envolve a aprendizagem, aí me incluem nesse processo. Nem eu sei também (risos). Normalmente eu sou chamo a responsabilidade pra mim né, na maioria das vezes sou eu que vou, que retiro o aluno, porque às vezes ele não quer contato nem com a professora, nem com a coordenadora, e aí quando fala: a diretora, eu não sei por qual motivo ele para um pouco, consigo trazer e acalmar o aluno, vou conversando aí já começa dar uma atividade, dou uma pintura, dou um lápis, dou um jogo, e é assim que eu acalmo o aluno quando ele está nessa situação.</p> <p>Eu fico pensando, bom chegou até mim, e agora, quem poderia me ajudar? Mas também eu nem sei te responder quem poderia me ajudar com aquela criança. Às vezes uma psicóloga pra falar comigo, mas não tem ninguém assim pra eu poder pedir ajuda por uma situação comportamental. Eu não sei nem pra quem pedir. Sou o último recurso. Porque quando fala de aprendizagem todo mundo vai falar: aprendizagem você adapta, usa esse material, você usa o recurso, você tenta o visual, você tenta a imagem, você dá alternativa, mas quando você fala no comportamento, ninguém fala nada, só cuidado pra não conter e machucar o aluno.</p>
C	<p>Formação específica mesmo, porque a gente tem cada dia uma inclusão diferente, a gente tem cada dia uma coisa nova que está surgindo e às vezes a gente vai ficando um pouco pra trás nisso. Eu sinto falta de formação sim.</p> <p>É uma coisa tão repetitiva que a gente já fala isso há tanto tempo, mas é a própria aceitação, do trabalhar com essa criança dentro de sala, não é trabalhar diferente. É partir do que é comum e adaptar para aquela criança, então essa é a maior dificuldade que eu vejo de uma forma geral nós professores. Elas aceitam a inclusão, não é isso, mas na hora que a aula está acontecendo aqui, eu só preciso de adaptar algumas coisas para essa criança aqui, aí elas encontram dificuldade. Elas não veem essa ponte que, da tua aula você já puxa esse gancho e já faz pra ele aqui. Essa é a maior dificuldade que a gente encontra, com as professoras regentes.</p>
PR1	<p>Para inclusão, seria assim, olha, não iria dar tempo da gente conhecer todas as especificidades, das dificuldades do aluno, mas começar por aí, porque todo mundo tem dificuldade. Todo mundo tem alguma coisa que tá travadinho ali, né? Então acho que deveria começar com isso mesmo, o que que é dificuldade, né? O que e como superar a dificuldade né? Então assim, olha é fácil você colocar o aluno na sala e exigir que o professor faça, mas se ele não tá bem, se ele não tem a formação, se ele não conhece aquele aluno, por isso que eu falo não é as dificuldades que a gente tem que conhecer, (risos).</p> <p>Adaptação curricular, porque às vezes você pega o conteúdo, ele é extenso, ele é vasto, mas o que importa? O que é relevante para esse aluno? Não só para o aluno com dificuldade, o aluno com laudo, tal, mas o aluno mesmo, o que é relevante nesse conteúdo? O que vai fazer diferença para a vida dele?</p>

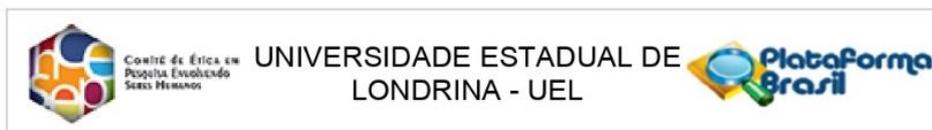
PA1	Se possível, porque a gente sabe que normalmente a gente fala, mas fala no geral e não é atendido em formação né. Acredito que uma coisa específica e prática, por exemplo, o que eu olho para aquele aluno, para aquela criança, o que vou ter que trabalhar com ela, o que eu posso fazer por ela. Acho que assim, algumas especificidades, vamos supor, eu vou falar de um TEA com você, preciso saber sobre o TEA, a gente tem o desejo de descobrir, vou falar sobre outros casos, outras experiências, o foco naquilo, naquela busca.
PR2	Sabe quando você nem sabe o que é uma adaptação? Você vai indo no escuro, porque na formação inicial a gente ... é não sei se atualmente está tendo, mas na formação acadêmica era uma coisa que ainda ia vir. A própria adaptação curricular eu acho tão importante, porque para a gente é difícil e como as especificidades dos alunos são muito diferentes, é difícil também dar uma formação específica, porque você tem que adaptar de acordo com cada realidade né, porque eu tenho três alunos autistas totalmente diferentes, né? Esse da manhã tem um hiperfoco na parte histórica, o da tarde em jogos e outro já é em outro assunto. Então você tem que ir, né? E por tentativa e erro até você conseguir fazer, montar o perfil da criança, né? Então eu acho que assim, uma formação que nos preparasse como lidar com essas realidades diferentes, principalmente nessa parte burocrática que às vezes dá um pouco de trabalho, né?
PA2	A inclusão é muito ampla. Para ter num curso ficaria difícil porque o que é passado sobre inclusão de modo geral, não tá errado ... silêncio ... é... eu acho que a gente deveria ter um incentivo a mais por parte das escolas, das instituições né, de cursos adicionais. Alguma coisa mais na prática, porque a teoria é bom, mas a gente precisa de alguma coisa na prática também, no dia a dia, e hoje eu aprendo junto com a professora da sala, no dia a dia.
PR3	Você diz ter mais palestras? Acho bom né, porque assim... a gente não tem experiência, conhecimento, a gente ouve mas é difícil, isso é uma coisa que tem que ter sempre. Não sei qual conteúdo... nem sei o que te falar... acho que a questão do comportamento é importante trabalhar. O como trabalhar com eles também, às vezes tem o aluno, você dá uma atividade, acha que está fazendo da maneira correta e para aquele aluno às vezes não é aquela maneira, as estratégias de como trabalhar, não sei...
PA3	Nossa, a gente precisava aprender mais por exemplo comportamento e adaptação de atividades. Sei lá essas coisas quando você estudou, você aprendeu sobre inclusão lá na pedagogia, não é? Mas não tanto como agora, né? Porque usam daquele que está inserida na sala de aula, né? Até de professora de apoio, né? Porque eu acho que começou mais agora né, que seria aquela criança na sala de aula na prática, e outra na teoria.

Apêndice 22 – Formação para o exercício de práticas colaborativas

Participantes	Categoria: A necessidade de formação para o professor
	Subcategoria: Formação para o exercício de práticas colaborativas
D	<p>Com certeza, porque às vezes assim a gente está tão ligado no burocrático e às vezes não está sendo oferecido um conhecimento sobre isso. Precisa tanto pra mim quanto para o professor de apoio, para o coordenador, para todo mundo. Não é só pra mim não. Mesmo nesta função eu sinto falta, porque eu acho assim, que tem muita formação, mas para SRM, então ela para ali, muitas vezes a gente tem que ir atrás da sala de recurso e às vezes a interpretação não é a mesma de quem olha para um todo da escola inteira, e quem olha só uma parte. Então pra mim quando diz uma formação para sala de recursos, também tem que pensar, olha também preciso falar para o diretor que nós estamos conversando sobre isso, sobre aquilo, de uma maneira que entende o todo e não só uma parte.</p> <p>Eu acho que sempre é importante o trabalho colaborativo de todas as áreas e de todos os envolvidos dentro da escola. Porque se uma pessoa não estiver pra mim no mesmo barco, acho que não caminha.</p>
C	<p>Acho que a gente precisava ter mais formação e informação. Uma coisa que eu sempre reclamo é que: ter mais momentos em que as professoras do AEE e nós coordenadoras estivéssemos juntas na formação. Porque as informações ficam muito truncadas, porque uma coisa é você parar para ter formação, outra coisa é no dia a dia da escola você parar e conversar. Então às vezes a gente fica sabendo das coisas muito depois, eu sinto essa falta. Eu gostaria de um curso para coordenadoras também. Porque a gente não sabe nada, a gente tem que sempre estar buscando, daria um suporte maior pra gente estar passando para os professores, porque eles recorrem muito a gente. Se você está dentro da linha de trabalho do município, isso ajuda muito a gente aqui dentro.</p> <p>Sim, o que eu falo pra você, a gente até entende, mas na hora de executar a gente não consegue, então isso vem da gente conhecer melhor e aprender, acho que é uma coisa que a gente tem que aprender a fazer. É desconstruir muita coisa que a gente fazia e agora vamos fazer de uma forma nova, não é nova, mas pra gente parece que é um desafio novo que tem aí. Como fazer o trabalho colaborativo nós precisamos aprender.</p>
PR1	Uma possibilidade para ser trabalhada dentro das escolas. eu acho que ajudaria muito no processo de inclusão.
PA1	eu acho que tudo que envolve esse tema acrescenta demais.
PR2	E essa parte mais de relacionamento também de repente com o apoio. Eu acho que falta isso, um pouquinho, uma formação, um trabalho específico, uma falta de um curso, para orientar ambas as partes, para entender a ideia da parceria, né? Que no trabalho se não for bem casado, ele perde o rumo né?
PR3	Vou ser bem sincera, desde que seja no horário da gente, porque eu já fico o dia todo na escola, se for fora do horário é bem difícil pra mim. Se fosse assim, dentro do horário de trabalho é interessante.
PA3	A gente sempre precisa aprender mais né.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar

Pesquisador: Danielle Nunes Martins do Prado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47709321.9.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.802.375

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa proposta por discente do Programa de Doutorado em Educação que pretende conhecer e compreender o modo de organização pedagógica dos professores regentes de classe comum do ensino regular e de apoio à inclusão em turmas do ensino regular que tem a presença de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) para identificar os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho colaborativo. Os pressupostos teóricos de organização desta pesquisa são os fundamentos do movimento de inclusão educacional e a perspectiva do trabalho colaborativo. Consideramos que o trabalho colaborativo se destaca como estratégia adequada para promover a inclusão dos estudantes com NEE, em função de permitir a troca de experiências entre professores e uma atuação em parceria em sala de aula, o que pode contribuir para a formação profissional e pessoal destes professores e o aprimoramento do processo de inclusão dos referidos estudantes. Serão participantes deste estudo, três professores regentes de classes comuns do ensino regular e três professores de apoio à inclusão, ou seja, teremos seis duplas de professores responsáveis pelos atendimentos em sala comum de estudantes com NEE e a equipe gestora (direção escolar e coordenação pedagógica) de duas escolas de uma Rede Municipal de Ensino Fundamental I, do Estado do Paraná. Como procedimentos metodológicos, opta-se pela pesquisa descritiva, pois este tipo de pesquisa permite ao pesquisador coletar os dados fornecidos pelos próprios participantes. A coleta dos dados se dará por meio de entrevistas coletivas. A análise e o tratamento dos dados serão

Endereço: LABESC - Sala 14

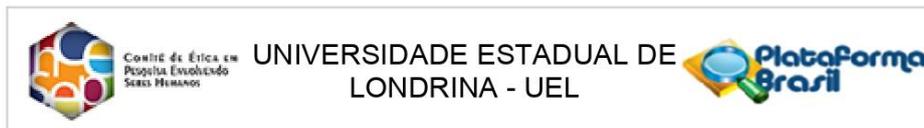
Bairro: Campus Universitário

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.802.375

permeados pela análise de conteúdo (Bardin, 2011). Critério de Inclusão: seleção dos participantes professores: 1) ser professor pertencente à escola indicada pela Secretaria Municipal de Educação; 2) atuar em turmas com Necessidades Educacionais Especiais na função de professor regente ou professor de apoio à inclusão de uma Rede Municipal de Ensino do norte do Paraná; 3) aceitar voluntariamente participar da pesquisa, conhecer e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Critérios de inclusão: seleção dos participantes diretor escolar/coordenador pedagógico: 1) ser diretor/coordenador pedagógico pertencente à escola indicada pela Secretaria Municipal de Educação; 2) atuar em escola em que o professor regente e o professor de apoio à inclusão sejam participantes da pesquisa; 3) aceitar voluntariamente participar da pesquisa, conhecer e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Critério de Exclusão: Não poderão participar desta pesquisa, a equipe gestora e os professores pertencentes a escolas não indicadas pela Secretaria Municipal de Educação e ainda os professores regentes e de apoio à inclusão que não tenham em suas turmas estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Objetivo da Pesquisa:

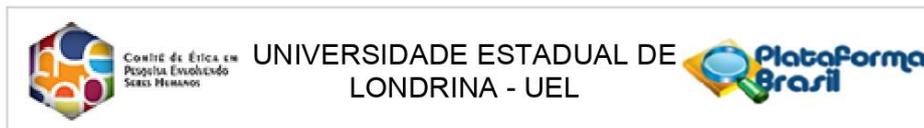
Objetivo primário:

O objetivo geral desta pesquisa visa conhecer e compreender, a partir das falas dos professores regentes e de apoio à inclusão, o modo de organização pedagógica no processo de inclusão escolar de estudantes com NEE em turmas que há a presença desses dois professores

Os objetivos secundários:

- Caracterizar o perfil (idade, formação e tempo de experiência na docência) dos participantes da pesquisa;
- Caracterizar as opiniões dos participantes sobre o processo de inclusão escolar;
- Identificar o conceito de colaboração /trabalho colaborativo dos participantes da pesquisa, conhecer, por meio das falas dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica para o ensino em turmas com estudantes com NEE;
- Conhecer, por meio das falas dos professores participantes, como ocorre a organização pedagógica entre eles no período da pandemia;
- Identificar, por meio das falas dos participantes, como entendem a dinâmica escolar a partir da presença de estudantes com NEE e se há possibilidades de mudança da mesma;
- Identificar práticas (possíveis práticas) de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR Município: LONDRINA	
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.802.375

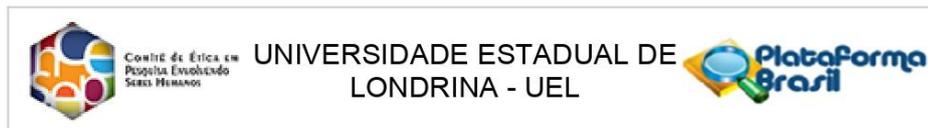
Identificar o modelo de trabalho colaborativo apresentado nas falas dos professores participantes da pesquisa e se há aspectos de bidocência entre os mesmos;
Identificar, por meio das falas dos participantes, as potencialidades e dificuldades para a efetivação de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão;
Fazer o levantamento das necessidades de formação sobre trabalho colaborativo dos professores de apoio à inclusão e regentes de classe comum, no processo de inclusão escolar;
Perceber em que aspectos a formação em serviço de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, orienta para o trabalho colaborativo na escola;
Identificar quais os agentes internos (profissionais, organização e gestão) contribuem para as práticas de colaboração na escola;
Identificar como a gestão pedagógica (diretor escolar e coordenador pedagógico) das escolas participantes da pesquisa entendem o trabalho colaborativo e quais as orientações oferecem aos professores para o atendimento aos estudantes com NEE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa indica como riscos previsíveis ao participante ou ao coletivo de participantes aqueles de danos imediatos e/ou tardios tendo em vista a exposição de informações pessoais ao ceder a entrevista, de opiniões durante as entrevistas coletivas, que poderão causar constrangimento ou trazer à tona memórias de experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico. Assim, o risco previsível é de ordem psicológica e moral. Em caso de ocorrências relatadas pelos participantes, a pesquisadora deixará claro que o participante não precisa responder a pergunta e também se colocará à disposição para tirar dúvidas, responder questionamentos dos participantes, até mesmo refletir com ele sobre a situação de desconforto, estando em todos os momentos apoiando o participante nas suas decisões no que se refere a pesquisa, visto que ele pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. A pesquisadora irá expor ao participante que se compromete com a indenização de danos psicológicos sendo que isto não acarretará qualquer ônus ou prejuízo ao participante.

Benefícios: Os benefícios esperados são de ordem imediata, de médio e longo prazo a partir da realização da pesquisa de campo. Espera-se que os resultados poderão contribuir para conhecer como é a organização pedagógica entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão e que estes sirvam de subsídios para a reflexão e construção de uma educação efetivamente inclusiva, que abandone a postura da integração, apenas acolhendo o estudante com NEE e possibilite sua efetiva participação, aprendizagem e sucesso, de modo que todos os professores

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.802.375

estejam comprometidos e trabalhando com todos os estudantes, de maneira colaborativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de conhecimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto devidamente assinada e carimbada

Cronograma apresentado está adequado, com início da coleta de dados em 01 de Julho de 2021.

Orçamento e financiamento: orçamento apresentado e financiamento próprio.

TCLE: Está na forma de convite, a linguagem é acessível, os riscos e benefícios da pesquisa estão expostos. Apresenta no TCLE a informação que as amostras poderão ser utilizadas para fins de continuidade da pesquisa.

Apresentou o roteiro de entrevista que será realizado.

Apresentou termo de sigilo da pesquisadora.

Apresentou o termo de Assentimento da Secretaria Municipal de Educação citando as escolas que serão pesquisadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitações anteriores atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455
CEP: 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br

Página 04 de 06



Continuação do Parecer: 4.802.375

- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1758155.pdf	22/06/2021 12:01:23		Aceito
Outros	Roteiroentrevistacoletivadiretorescolarecoordenadorpedagogicook.docx	22/06/2021 12:00:26	Danielle Nunes Martins do Prado	Aceito
Outros	Roteiroentrevistacoletivaprofregenteapoioinclusaook.docx	22/06/2021 11:58:49	Danielle Nunes Martins do Prado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeassentimentoSME Londrina.pdf	22/06/2021 11:55:20	Danielle Nunes Martins do Prado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido2021.docx	22/06/2021 11:51:21	Danielle Nunes Martins do Prado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto doutorado enviado 2021.doc	07/06/2021 08:35:34	Danielle Nunes Martins do Prado	Aceito
Outros	termodeconfidencialidadeDanielle.pdf	07/06/2021 07:44:48	Danielle Nunes Martins do Prado	Aceito
Folha de Rosto	folhadestopesquisaDanielle.pdf	07/06/2021 07:42:46	Danielle Nunes Martins do Prado	Aceito

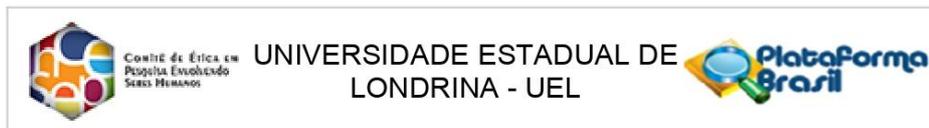
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455
CEP: 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.802.375

LONDRINA, 24 de Junho de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA **CEP:** 86.057-970
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

Página 06 de 06

Anexo 2 – Plano Educacional Especializado

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA EDUCACIONAL DE APOIO ESPECIALIZADO
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO
Estratégias de Acessibilidade Curricular - 2020

Orientações Gerais

O Plano Educacional Individualizado - Estratégias de Acessibilidade Curricular - 2020 contempla recursos organizativos e didático-pedagógicos que objetivam assegurar igualdade de condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, matriculados na rede municipal de educação.

A Rede Municipal de Educação adota essa ficha para registro do Plano Educacional Individualizado - Estratégias de Acessibilidade Curricular-2020 semestral, como instrumento de informação aos professores regente sobre os diversos recursos e estratégias para eliminar as barreiras identificadas no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, os itens I, II, III e VI, devem ser preenchidos pela professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Em trabalho conjunto, professor do AEE e Coordenador(a) Pedagógico(a) devem preencher os itens IV, V, VII e VIII, para que orientem os professores(as) regentes na aplicação das estratégias de acessibilidade nas atividades previstas em seu PLANEJAMENTO DE AULA SEMANAL (anexo), os quais deverão ser juntados ao final do semestre ao Plano Educacional Individualizado-Estratégias de Acessibilidade Curricular-2020.

Em caso de transferência do aluno para outra escola, deverá ser anexado uma cópia do Plano Educacional Individualizado - Estratégias de Acessibilidade Curricular-2020 à transferência, bem como os PLANEJAMENTOS DE AULA SEMANAIS de todo o semestre.

Esse Plano Educacional Individualizado-Estratégias de Acessibilidade Curricular - 2020 fará parte dos materiais, documentos e relatórios, juntados para análise, na ocasião do Conselho de Classe Final, bem como, para qualquer outra discussão do caso, solicitação da Vara da Infância, ou da Secretaria Municipal de Educação - Gerência Educacional de Apoio Especializado, sendo necessário ser arquivado na escola.

OBS: abaixo orientações para o preenchimento das estratégias a serem utilizadas no Item VII

Estratégias:

Acessibilidade: refere-se ao que será necessário para o aluno ter acesso e participação no processo de aprendizagem em igualdade de condições com os demais. O(a) aluno(a) necessita de acessibilidade quanto a: estrutura arquitetônica, de comunicação, atitudinal e curricular no qual deverão ser utilizadas estratégias de acessibilidade para os objetivos, avaliação, procedimentos metodológicos e recursos.

Avaliação: conforme Instrução Normativa nº 001/2019- GEEF/ GEAE/ SME. A avaliação do aproveitamento escolar deverá incidir sobre o desempenho do(a) aluno(a) em diferentes situações de aprendizagem em cada Componente Curricular ou Área de Conhecimento. Sendo assim, a avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, não devendo submeter o(a) aluno(a) a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação.

A individualidade de cada aluno(a) e sua apreensão dos conteúdos deverão ser asseguradas nas decisões sobre o processo de avaliação, evitando-se a comparação com os demais. A avaliação dos alunos(as) com Deficiência referidos na Normativa supra citada como “alunos(as) da Educação Especial na perspectiva da

Educação Inclusiva” deverá ser flexibilizada, adotando diferentes: critérios, instrumentos, procedimentos e tempo, de forma a atender às suas especificidades.

Entende-se por critério: cada um dos princípios que servem de base para análise e acompanhamento do nível de aprendizagem dos(as) alunos(as) e do ensino do(a) professor(a); consistem naquilo que é imprescindível para a compreensão do conhecimento na sua totalidade, os critérios delimitam o que dentro de cada conteúdo, se pretende efetivamente que o(a) aluno aprenda.

Entende-se por instrumentos: ferramentas e estratégias (produção escrita, gráfica, cênica ou oral, teste objetivo ou descritivo, relatório, mapa conceitual, seminário, portfólio, exposição, entre outras produções variadas como vídeos e áudios), intencionalmente selecionadas, relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Por meio delas o(a) professor(a) obtém dados e informações necessários para analisar e alterar sua prática pedagógica. A diversidade de instrumentos avaliativos possibilita ao(a) aluno(a) variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento, bem como permite ao(a) professor(a) acompanhar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos(as) alunos(as), tais como: observação, descrição, argumentação, interpretação, formulação de hipóteses, elaborações pessoais, capacidade de análise e sínteses, entre outros aspectos.

Entende-se por procedimento: modo como algo é executado, ou seja, como é feito o processo de determinada coisa. Este termo também pode ser usado para se referir a maneira como alguém deve agir numa situação específica. Por ex.: ledor, escriba, material ampliado, contraste de cores, material impresso em braile, fixação do material na carteira, recurso de imagem para ilustração do conteúdo, plano inclinado e demais recursos tecnológicos como por exemplo: ledor digital, prancha de comunicação alternativa, teclado com colmeia, entre outros, sem prejuízo na nota.

Entende-se por tempo: a duração ou prazo estipulado, para a realização de uma determinada atividade. Assim o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, deverá atender as especificidades dos alunos, podendo ser abreviado ou dilatado.

Vale ressaltar que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o registro da avaliação deverá ser expresso por meio de Pareceres Descritivos (parciais e final) no Ciclo de Alfabetização.

Anexo 3 – Estratégias de Acessibilidade Curricular - 2020

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL: (da escola que o aluno estuda)
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO
Estratégias de Acessibilidade Curricular - 2020

I. Identificação

Nome do aluno: _____ Sexo: _____
Data de nascimento: _____ Idade: _____
Filiação: _____
Nome do(a) Professor(a) Regente: _____
Ano Escolar: _____ Turno: _____
Período de intervenção: () 1º semestre () 2º semestre (marcar X na opção)
Sala de Recursos Multifuncional-SRM Escola: _____
Nome do(a) Professor(a) do AEE: _____

II. Trajetória escolar

Escola	Ano escolar	Ano letivo

III. A. Assinale, qual matrícula o aluno está no Educacenso:

TEA () DF-Deficiência Física () DV-Deficiência Visual () BV- Baixa Visão ()
DA- Deficiência Auditiva () DI- Deficiência Intelectual () DM Deficiência Múltipla ()
Altas Habilidades/Superdotação () C- Cegueira ()

B. Assinale se o aluno é acompanhado por Professor de Apoio à Inclusão:

Sim () Não ()

IV. Descrição do processo educacional do aluno (desenvolvimento, características pessoais, desafios enfrentados na trajetória escolar, barreiras à aprendizagem presentes na escola, potencialidades e habilidades).

V. Atendimentos e apoios complementares atuais, dentro e fora da escola (área da saúde, assistência social).

VI. Aprendizagem:

Características do aluno	Barreiras	Remoção de Barreiras
--------------------------	-----------	----------------------

ASPECTOS AFETIVOS Aspectos da identidade pessoal, senso de humor, autonomia, responsabilidade, assiduidade, relação com a figura de autoridade, etc.		
ASPECTOS SOCIAIS Relações sociais com a família, com os colegas, com os professores, etc.		
ASPECTOS ACADÊMICOS Organização de estudos, cuidado com material escolar, participação nas aulas, nível de apreensão de conteúdos acadêmicos nas diversas disciplinas.		
ASPECTOS DA LINGUAGEM Construção do vocabulário, fluência, codificação, articulação e organização do pensamento.		
ASPECTOS COGNITIVOS Concentração, raciocínio, nível de leitura, nível de escrita em língua portuguesa e registro em matemática (n ^o s e operações), nível de interpretação.		
ASPECTOS PSICO-MOTORES Esquema corporal, lateralidade; org, espacial, temporal; equilíbrio, postura, coordenação motora ampla e fina.		

VII. Estratégias:

Acessibilidade:

Avaliação:

VIII. Acompanhamento: como os professores regentes e equipe pedagógica da escola realizarão o acompanhamento da aprendizagem do aluno?

Anexo 4 – Instrução nº 001/2019 – GEF/GEAE/SME

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ
Secretaria Municipal de Educação
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME
ASSESSORIA PEDAGÓGICA - AP
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL - GEF
GERÊNCIA EDUCACIONAL DE APOIO ESPECIALIZADO - GEAE
INSTRUÇÃO N.º 001/2019–GEF/GEAE/SME

Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação Contínua, Recuperação Paralela e Promoção dos alunos das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Londrina.

A Secretária Municipal de Educação de Londrina no uso de suas atribuições legais, e considerando:

- a Lei Federal n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN;
- a Deliberação nº 003/2003 – C.M.E.L, aprovada em 25/02/2003, que dispõe sobre o Regimento Escolar e Deliberação nº 14/99 e Indicação 004/99 –CEE, que dispõe sobre os indicadores para elaboração da Proposta Pedagógica dos estabelecimentos de ensino da educação básica em suas diferentes modalidades, aplicam-se ao Sistema Municipal de Ensino de Londrina, a partir do ano letivo de 2003;
- a Deliberação nº 004/2003- C.M.E.L, aprovada em 25/02/2003, que referenda a Del. 09/2001 – CEE/Pr como legislação válida para o Sistema Municipal de Ensino no que diz respeito a matrícula de ingresso; aproveitamento de estudos; classificação e reclassificação; adaptações; revalidação e equivalência de estudos e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem ensino fundamental nas suas diferentes modalidades;
- a Deliberação nº 004/2016- C.M.E.L aprovada em: 19/08/2015, que estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Londrina;
- a Deliberação no. 05/2016 – C.M.E.L, aprovada em 07/12/2016, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina;
- os diferentes perfis a serem atendidos e a diversidade de ofertas nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Londrina – SME/Londrina;
- a necessidade de estabelecer normas e procedimentos sobre Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação Contínua, Recuperação Paralela e Promoção dos alunos das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Londrina.

RESOLVE:

1. Avaliação da Aprendizagem

1.1 A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o(a) professor(a) estuda e interpreta os dados da aprendizagem dos alunos e de seu próprio trabalho. A avaliação neste contexto “cumprir o papel de orientar e transformar as duas práticas mutuamente, em um processo dialético.” (LONDRINA, 2016, P. 58). Ela assume o compromisso de acompanhar, mensurar e reavaliar todo o processo de ensino/aprendizagem nas escolas.

1.2 A avaliação do aproveitamento escolar deverá incidir sobre o desempenho do(a) aluno(a) em diferentes situações de aprendizagem em cada componente curricular ou Área de Conhecimento. Sendo assim, a avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, não devendo submeter o(a) aluno(a) a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação;

a) entende-se por instrumento de avaliação as ferramentas e estratégias (produção escrita, gráfica, cênica ou oral, prova objetiva ou descritiva, relatório, mapa conceitual, seminário, portfólio, exposição, entre outras produções variadas como vídeos e áudios) pela qual o(a) professor(a) obtém dados e informações, intencionalmente selecionadas, relativas ao processo de ensino e aprendizagem;

b) compreende-se que a diversidade de instrumentos avaliativos possibilita 1 Para os componentes curriculares Arte, Educação Física e Ensino Religioso os resultados avaliativos não resultam em registro de nota, sendo registrados apenas nos Pareceres ao(a) aluno(a) variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento, bem como permite ao(a) professor(a) acompanhar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos(as) alunos(as), tais como: observação, descrição, argumentação, interpretação, formulação de hipóteses, elaborações pessoais, capacidade de análise e sínteses, entre outros aspectos;

c) a individualidade de cada aluno(a) e sua apreensão dos conteúdos deverão ser asseguradas nas decisões sobre o processo de avaliação, evitando-se a comparação com os demais;

d) a avaliação dos alunos(as) da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deverá ser flexibilizada, adotando diferentes critérios, instrumentos, procedimentos e temporalidade, de forma a atender às especificidades de cada um.

1.3 Para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento educacional do(a) aluno(a), considerando as características individuais deste(a) no conjunto dos componentes curriculares² cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

1.4 Os critérios de avaliação do aproveitamento escolar, bem como a Recuperação Contínua e Recuperação Paralela, deverão ser explicitados no planejamento do(a) professor(a), seja ele regente de turma, de Educação Física ou de projeto pedagógico, elaborados em consonância com a organização curricular descrita no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Atendimento Individualizado dos alunos, público da Educação Especial;

a) entende-se por critério de avaliação cada um dos princípios que servem de base para análise e acompanhamento do nível de aprendizagem dos(as) alunos(as) e do ensino do(a) professor(a);

b) os critérios de avaliação estão diretamente ligados à intencionalidade do ensino de um determinado conteúdo, ou seja, consistem naquilo que é imprescindível para a compreensão do conhecimento na sua totalidade. Os critérios delimitam o que dentro de cada conteúdo, se pretende efetivamente que o(a) aluno aprenda.

1.5 Na avaliação da aprendizagem devem ser considerados os resultados obtidos ao longo de cada período avaliativo, em um processo contínuo, expressando o seu desenvolvimento escolar, tomado na sua melhor forma, observando os avanços e as necessidades detectadas para estabelecer novas ações pedagógicas. Em nossa rede de ensino, o período avaliativo, descrito no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, é bimestral.

1.6 Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o registro da avaliação poderá ser expresso por meio de Pareceres Descritivos (parciais e final) no Ciclo de Alfabetização (correspondente ao 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental) e na EJA. Nesta modalidade os pareceres ocorrem na 1ª Etapa da EJA Fase I de duas Etapas e na 1ª e 2ª Etapas da EJA Fase I de três Etapas. O registro por meio de Nota sobre o desenvolvimento do(a) aluno(a), considerando os aspectos qualitativos acumulados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, é realizado no 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental e na 2ª Etapa da EJA Fase I de duas Etapas e na 3ª Etapa da EJA Fase I de três Etapas.

1.7 A avaliação da aprendizagem, quando expressa por nota, deverá ter os registros em uma escala de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero). A nota bimestral deverá ser somatória, considerando o direito dos alunos de terem mais de um instrumento avaliativo por componente curricular e a variedade de abordagens.

1.8 Para a composição das notas bimestrais, deverá ser obrigatoriamente proporcionado ao(a) aluno(a) no mínimo 02 (dois) instrumentos de avaliação e no mínimo 02 (dois) instrumentos de recuperação contínua, para cada componente curricular, podendo chegar ao máximo de 12 (doze) instrumentos de avaliação e de 12 (doze) instrumentos de recuperação no total. Não havendo, necessariamente, a vinculação de um instrumento de recuperação para cada instrumento de avaliação. Para a superação da fragmentação no processo de ensino e aprendizagem, é necessária a integração de conteúdos no processo avaliativo. A definição do número e variedade de instrumentos avaliativos, deverá considerar o objeto de estudo de cada componente curricular e as especificidades da turma e alunos.

1.9 O processo de avaliação, expresso no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar estabelece que, para fins de aprovação, o(a) aluno(a) deverá apresentar média final igual ou superior a 5,0 (cinco vírgula zero) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento), no cômputo geral do total de horas letivas.

1.10 As Atividades dos Programas de Ampliação de Jornada, por serem optativas para as unidades, e com organização flexível para formação de turmas, não necessitam ser submetidas ao mesmo processo de avaliação dos componentes da Matriz Curricular. Contudo, o acompanhamento do percurso formativo dos alunos(as), deverá ser realizado e registrado por meio de portfólio e/ou outros instrumentos, conforme expresso no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar.

2. O Projeto Político Pedagógico e o respectivo Regimento Escolar de cada escola contemplam, ainda, os procedimentos de Classificação e Reclassificação.

2.1 Classificação

a) É um procedimento avaliativo que objetiva, para fins de matrícula, posicionar o(a) aluno(a), independente de sua escolarização anterior, em etapa de ensino compatível com seu grau de desenvolvimento e experiência adquirida por meios formais ou não formais.

b) A matrícula por Classificação será um procedimento de exceção, aplicável quando o(a) aluno(a) não apresentar documento comprobatório de escolarização anterior; ou quando ele(a) vem do exterior sem documentação que comprove o nível de escolaridade, ou com documentação incompleta.

c) A avaliação deverá ser elaborada e aplicada pelo(a) professor(a) e contemplar conteúdos/conhecimentos da(s) etapa(s) que antecedem a que o(a) aluno(a) provavelmente deverá cursar.

- d) Quanto aos procedimentos seguir as orientações do Setor de Documentação Escolar;
- e) A Equipe Gestora e a Coordenação Pedagógica da escola deverão acompanhar esse processo;
- f) A Classificação do(da) aluno(a) poderá ser realizada em qualquer época do ano, sendo que o controle da frequência será feito a partir da data efetiva da matrícula;
- g) Quando o(a) aluno(a) vier do exterior sem o documento escolar exigido para a matrícula e sem falar ou escrever em língua portuguesa (Brasil), poderá ser matriculado no ano compatível com sua idade e será dispensado das avaliações. Sua matrícula será feita por Classificação, conforme a Deliberação nº 004/2003.

2.2 Reclassificação

- a) É o procedimento através do qual o(a) aluno(a) matriculado e com frequência regular demonstra conhecimentos que indicam a possibilidade de avanço na sua escolarização;
- b) Os procedimentos relacionados ao processo de Reclassificação deverá seguir as orientações do Setor de Documentação Escolar.

3. Recuperação

3.1 Na Rede Municipal de Londrina a recuperação é oferecida em duas perspectivas: Recuperação Contínua em sala, oferecida pelo professor regente. É um dos aspectos mais importantes do processo ensino e aprendizagem pelo qual ele reorganizará sua metodologia em função dos resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos. Recuperação Paralela em contraturno, serviço de apoio ofertado nas unidades escolares por professores que recebem formações específicas, da Gerência de Apoio Especializado, para intervenção direta às dificuldades dos alunos.

3.2 A oferta de recuperação contínua é obrigatória e visa garantir a efetiva apropriação dos conteúdos básicos, portanto deve ser oportunizada a todos(as) os(as) alunos(as). Deve acontecer de forma permanente e concomitante ao processo de ensino-aprendizagem, realizada ao longo do período avaliativo (bimestral), assegurando a todos os alunos(as)s novas oportunidades de aprendizagem.

3.3 Compreende-se que a recuperação contínua é composta de dois momentos obrigatórios: a retomada de conteúdos não apropriados pelos(as) alunos(as) e a reavaliação, ficando vedada a aplicação de instrumento de reavaliação sem a retomada dos conteúdos. Caso o(a) aluno(a) tenha obtido, no processo de recuperação, um valor acima daquele anteriormente atribuído, a nota maior deverá prevalecer, uma vez que o maior valor expressa o melhor momento do(a) aluno(a) em relação à aprendizagem dos conteúdos;

- a) Os procedimentos didáticos-metodológicos devem ser diversificados e a utilização de novos instrumentos avaliativos tem como a finalidade atender aos critérios de aprendizagem de cada conteúdo, observando as especificidades do(a) aluno(a).
- b) Todos os instrumentos avaliativos utilizados no processo de Recuperação Contínua, bem como, a retomada de conteúdos devem ser sistematizados e assegurados no planejamento do professor.
- c) Os resultados da recuperação deverão ser considerados na sua melhor forma e registrados no Livro Registro de Classe (LRC), conforme Instrução Normativa do Setor de Documentação Escolar.

3.4 A Recuperação Paralela em Contraturno deve ser acompanhada pela Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, visando o acompanhamento dos alunos nas questões pedagógicas como também na frequência. Desta

maneira, precisa envolver as famílias para que as mesmas valorizem o atendimento e invistam na participação dos alunos;

a) Todos os registros referentes a esse atendimento devem ficar arquivados: a convocação dos pais, termo de responsabilidade e termo de abdicação de vaga, quando necessário.

4. Conselho de Classe

4.1 O Conselho de Classe é um colegiado importante na escola e que integra o processo avaliativo. De forma coletiva, Equipe Gestora, Pedagógica e Corpo Docente refletem o desenvolvimento dos alunos a partir de dados, considerando avanços e dificuldades. Tais reflexões subsidiam novas ações que esplanam e discutam as necessidades dos(as) alunos(as). Vide orientações em anexo.

4.2 A organização do Conselho de Classe compreende três etapas:

- a) Pré- conselho - levantamento de dados e possíveis encaminhamentos;
- b) Conselho de Classe - discussão dos casos mais complexos e encaminhamentos;
- c) Pós-conselho Acompanhamento das ações previstas no Conselho de Classe.

4.3 A reunião de Conselho de Classe deverá ser registrada em Ata.

4.4 O Conselho de Classe Final é o momento em que o colegiado retoma as ações e registros realizados (Pré-conselhos, Conselhos e Pós-conselhos), para fundamentar, avaliar e definir, dentre os(as) alunos(as) com rendimento insuficiente, aqueles que possuem ou não condições para prosseguir e acompanhar o ano/etapa subsequente, desde que apresentem frequência igual ou superior à 75% (setenta e cinco por cento) no cômputo geral das horas letivas.

5. Promoção

5.1 É o resultado da avaliação do aproveitamento escolar dos(as) alunos(as), aliada à apuração da sua frequência. A promoção se dá:

- a) Ao final do período letivo atendendo o Sistema de Avaliação da Mantenedora, previsto no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar;
- b) Por Conselho de Classe.

5.2 Os(as) alunos(as) que retornarem à escolas após as ações de combate ao abandono escolar, e que não apresentarem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento), no cômputo geral do total de horas letivas, ainda que com média final igual ou superior a 5,0 (cinco vírgula zero), serão retidos nos Anos/Etapas;

- a) A estes alunos(as) deverá ser ofertado um Plano de Estudos Especiais para recuperação dos conteúdos;
- b) Àqueles que obtiverem rendimento satisfatório deverão ser ofertados os processos de Reclassificação no ano seguinte, conforme preceitos legais.

6. Atribuições das diferentes instâncias

6.1 – Secretaria Municipal de Educação

- a) Divulgar amplamente a presente Instrução, em toda Rede Municipal de Ensino;
- b) Organizar reuniões técnicas periódicas a fim de possibilitar suporte teórico e legal.
- c) Acompanhar a efetividade desta Instrução nos documentos orientadores da atividade escolar (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar).

6.2 - Unidade Escolar – Gestores e Equipe Pedagógica

- a) Apresentar e discutir, com registro em Ata, a presente instrução junto à comunidade escolar, aos profissionais da instituição de ensino, pais, funcionários e alunos;
- b) Propor e acompanhar os encaminhamentos metodológicos quanto ao processo avaliativo, tendo em vista as concepções previstas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, de acordo com o Sistema de Avaliação estabelecido pela mantenedora;
- c) Orientar os(as) professores(as) quanto ao preenchimento do Livro Registro de Classe e demais documentos necessários para o registro do aproveitamento escolar do(a) aluno(a);
- d) Analisar os resultados do desenvolvimento do processo educativo e aproveitamento escolar dos(as) alunos(as), com vistas a planejar novas ações.

6.3 Docentes:

- a) Proceder à avaliação contínua, cumulativa e processual dos alunos, utilizando-se de instrumentos diversificados;
- b) Promover a Recuperação Contínua em sala, estabelecendo estratégias diferenciadas no decorrer do período avaliativo;
- c) Participar ativamente das três etapas do Conselho de Classe, propondo alternativas pedagógicas que visem o aprimoramento do processo educacional, responsabilizando-se pelas informações prestadas e decisões tomadas, que serão registradas e assinadas em Ata;
- d) Manter atualizados os Livros Registros de Classe (LRC), conforme legislação vigente, deixando-os disponíveis na instituição de ensino.

A presente Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Londrina, 22 de fevereiro de 2019.

Adriana Haruyoshi Biason Mariangela de Sousa Prata Bianchini

Gerência do Ensino Fundamental Assessoria Pedagógica

Maria Tereza Paschoal de Moraes

Secretária Municipal de Educação de Londrina

Anexo 5 – Instrução Normativa do Professor de Apoio



Prefeitura do Município de Londrina
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA EDUCACIONAL DE APOIO ESPECIALIZADO

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01/2018

A Assessoria Pedagógica/Gerência Educacional de Apoio Especializado no uso de suas atribuições e considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial (LDB/9394/96, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Parecer n.º 17/01 – CNE, Resolução 02/01 – CNE e a Deliberação 02/03 – CEE) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/15, Deliberação nº05/2016 - CMEL, regulamenta normas e procedimentos para o **Professor de Apoio à Inclusão** da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (fase I) das unidades escolares municipais.

1. Quanto à Definição da Função

O Professor de Apoio à Inclusão atua no contexto escolar, nos estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com deficiência neuropsicomotora acentuada, com graves comprometimentos na comunicação, higiene, locomoção e comprometimento nas relações sociais. Assim como, determina a Lei 13.146/15.

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

2. Quanto à Necessidade do Professor de Apoio à Inclusão

Será assegurado o Professor de Apoio à Inclusão, a alunos regularmente matriculados na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na

Educação de Jovens e Adultos (EJA - fase I) que apresentam deficiências e/ou transtornos com prejuízo na mobilidade e atividades de vida diária (alimentação, higiene e locomoção) e para os que apresentam quadros de dificuldades acentuadas na expressão da linguagem oral, que necessitam para a sua interação o uso de uma comunicação alternativa e suplementar (outras formas de sinalização e códigos utilizados como meio facilitador do processo ensino – aprendizagem), alterações qualitativas das interações sociais, repertório de interesses e atividades restritos, movimento estereotipado e repetitivo, graves dificuldades na adaptação escolar e que prejudiquem sua participação nas atividades curriculares adaptadas que requeiram apoio intensos e contínuos.

3. Das atribuições da unidade escolar municipal:

3.1 Para a solicitação do Professor de Apoio à Inclusão faz-se necessário que:

- I- a família presente o laudo médico do aluno na escola;
- II- a escola solicite parecer à GEAE.

3.2 Para a liberação do Professor de Apoio à Inclusão faz-se necessário:

- I- parecer favorável de profissional da GEAE sobre a necessidade do atendimento;
- II- após o referido parecer, que a escola encaminhe C.I. com a solicitação para GEAE contendo os dados da escolaridade do aluno.

3.3 As unidades escolares devem:

- 3.3.1 acompanhar e orientar o trabalho do Professor de Apoio à Inclusão,
- 3.3.2 observar as orientações contidas nesta Instrução Normativa,
- 3.3.3 contribuir com o processo de inclusão escolar de todos os alunos público-alvo da Educação Especial que encontram-se matriculados na unidade escolar,
- 3.3.4 Orientar as famílias dos alunos com Professor de Apoio à Inclusão sobre a necessidade de frequência a todos os atendimentos do aluno, inclusive a Sala de Recursos Multifuncionais (quando for necessário).
- 3.3.5 Solicitar, por meio de Comunicação Interna (C.I.) junto a Gerência Educacional de Apoio Especializado da SME, o pedido anual para renovação da demanda de Professor de Apoio à Inclusão com justificativa para avaliação da referida Gerência.

M

4. Das Atribuições do Professor de Apoio à Inclusão

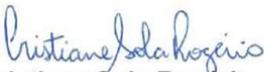
- I- atuar de forma colaborativa para a execução de estratégias pedagógicas definidas pelo professor regente de classe regular e/ou professores responsáveis por outras áreas ou atendimentos, que favoreçam o acesso do aluno ao currículo adaptado e sua interação no grupo;
- II- promover condições de acessibilidade pedagógicas e uso de tecnologias assistivas no contexto escolar, implementando, quando necessário, modificações mais significativas na organização da sala de aula, utilizando materiais e recursos pedagógicos preparados pelo professor regente e/ou professores responsáveis por outras áreas ou atendimentos.
- III- ser agente do processo de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, aluno/professor, aluno/comunidade escolar;
- IV- conhecer e colaborar com a aplicação da Adaptação Curricular (quando houver) sem retirar o aluno da sala de aula para atividades isoladas;
- V- viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar, em atividades extraclasse e que envolvam o coletivo da escola;
- VI- atuar em caráter intra-itinerante, ou seja, dentro da própria sala de aula e/ou unidade de ensino podendo atender mais de um aluno quando indicado pela GEAE;
- VII- atuar em caráter inter-itinerante, para atendimento domiciliar do aluno em caso de afastamento por determinação médica;
- VIII- executar outras ações, de acordo com as necessidades da escola, quando do não comparecimento do aluno;
- IX- oportunizar a autonomia, independência e valorizar toda e qualquer superação do aluno;
- X- buscar informações e orientações junto ao professor regente, professor da Sala de Recursos Multifuncional, entre outros, afim de que sua ação contribua com o processo de aprendizagem do aluno atendendo as suas necessidades específicas.



5. Das Atribuições da Gerência Educacional de Apoio Especializado

- I - verificar e avaliar o cumprimento dos procedimentos elencados nesta instrução normativa;
- II - atuar na intermediação de situações específicas relativas ao Profissional de Apoio Escolar advindas das escolas e/ou dos profissionais;
- III – ofertar e organizar a formação continuada dos professores de apoio à inclusão.

Londrina, 15 de fevereiro de 2018.


Cristiane Sola Rogério
GERÊNCIA EDUCACIONAL
DE APOIO ESPECIALIZADO


Mariangela de Sousa Prata Bianchini
DIRETORA PEDAGÓGICA


Maria Tereza Paschoal de Moraes
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO