

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



ANA PAULA ZERBATO

**O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA DO
COENSINO**

São Carlos

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



ANA PAULA ZERBATO

**O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA DO
COENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

Z58pp

Zerbato, Ana Paula.

O papel do professor de educação especial na proposta do coensino / Ana Paula Zerbato. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

138 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Ensino colaborativo. 4. Educação - formação. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Ana Paula Zerbato**.

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Marcia Duarte(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
(UNESP/Bauru)

Ass. _____

*Dedico este trabalho aos meus pais José Paulo e
Luzia, por me ensinarem a lutar pelos meus
sonhos com humildade e fé.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo presente da vida, por me dar o privilégio de poder trilhá-la aprendendo tanto ao lado de pessoas queridas e iluminadas às quais me presenteou durante essa fase.

A meus pais, José Paulo e Luzia. Não há palavras para definir o quanto são importantes para mim. Meus exemplos de dedicação e luta, sem eles não chegaria aonde cheguei.

A minha irmã, Maria Rita, que mesmo de longe, sempre me apoiou e me auxiliou nos momentos em que precisei.

Aos meus dois avôs de nomes iguais, Antonio (*in memoriam*) e as minhas avós Tereza e Ana, que me ensinaram a dar valor na simplicidade da vida. Este trabalho também é dedicado a vocês que não tiveram a oportunidade de estudar, mas me mostraram que devemos lutar pelos nossos objetivos com dignidade e determinação.

À Enicéia, orientadora, amiga, professora e inspiradora dos meus estudos, grata pelo caminho que me abriste e pela rica formação que pude desfrutar através das nossas conversas, reuniões, orientações, aulas, congressos e até mesmo nos momentos de distração!

Às professoras Vera Lúcia Capellini e Marcia Duarte pelas belíssimas contribuições ao meu trabalho, enriquecendo-o com suas palavras e ensinamentos.

À Carla, minha parceira colaborativa, que me apoiou e acreditou em meu potencial, sem esse braço direito essa pesquisa não haveria nascido.

À Vanessa, minha irmã de família diferente, que durante esses dois anos me acompanhou e contribuiu com seus ensinamentos profissionais e de vida.

Ao José Luiz, que chegou a minha vida em pleno período de qualificação, foi meu parceiro inclusive nos momentos de estudos e revisões de texto. Com você o peso do trabalho ficou mais leve!

A minha primeira e querida parceira de trabalho da área da Educação Especial, Yumi. Obrigada por seus ensinamentos de vida e por cada dia compartilhados.

À Hilda, que além dos conhecimentos que me proporcionou, foi minha parceira na pesquisa e nos momentos de lazer.

Aos meus amigos da área da Educação Especial e, principalmente de vida: Janaína, Gisele, Rafael, pelas experiências profissionais compartilhadas, pelos momentos de alegria e de força para seguir em frente.

Aos amigos que fiz durante o percurso do Mestrado: Silvany, Domitila, Flavio, Tássia, Luciana, Priscila, Camila, Gabriela, Joana, obrigada pelo apoio, risadas e choros, principalmente nos momentos de dores nas costas, quando eu achava que não ia mais conseguir assistir as aulas.

As minhas queridas amigas da turma 51 da Pedagogia: Amanda, Marcela, Angela, Patrícia Rodrigues, Patrícia Miron, Mariana, Fernanda, Cássia, Flora, Carla e agregadas Carol, Camila e Constância, que não me deixaram desistir da educação no início da graduação e foram meus exemplos de luta e crença na transformação da sociedade através da educação.

Às amigas Erica e Tércila que ouviam meus desabaços e me apoiavam sempre, o carinho de vocês foi muito importante!

Aos novos amigos feitos ao longo desses dois anos de pós-graduação, a cada instante de alegria que me propiciaram na “Nossa Casa” e aos ensinamentos de vida que me trouxeram.

Ao Grupo de Pesquisa GP - Foreesp que contribuía para a concretização deste estudo a cada reunião realizada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Fabiana, Cristina, Maria Amélia, Márcia, Enicéia, Piedade, pelos conhecimentos compartilhados, foi uma honra poder desfrutar de tamanha riqueza trazida pelos seus ensinamentos.

Aos professores de ensino comum da rede municipal de educação, aos professores de Educação Especial da mesma rede, diretores, vice-diretores, coordenadores, pais e, principalmente, aos queridos alunos que confiaram em meu trabalho e abriram as portas para a construção da minha experiência profissional e produção de novos conhecimentos. Tudo que aprendi na prática sobre o trabalho em colaboração foi porque vocês aceitaram pensar juntos um novo jeito de fazer educação!

*A vida é o que fazemos dela.
As viagens são os viajantes.
O que vemos não é o que vemos
senão o que somos.
(Fernando Pessoa, 1982)*

ZERBATO, Ana Paula. O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino. 138 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

RESUMO

O ensino colaborativo ou coensino é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Este serviço de apoio surgiu como meio alternativo ao trabalho das salas de recurso multifuncionais (SRM), classes especiais ou escolas especiais, vem sendo adotado em vários países, e tem sido apontado como um dos mais promissores serviços de apoio para favorecer a escolarização de alunos público alvo da Educação Especial na classe comum das escolas regulares. No Brasil, esse tipo de serviço ainda é pouco conhecido, principalmente porque não tem sido recomendado pela política de Educação Especial, que tem priorizado o apoio do professor especializado extraclasse comum, através do chamado atendimento educacional especializado (AEE) ofertado em classe de recurso. O presente estudo realizado num município do interior de São Paulo, que implementou em 2011, um serviço de apoio baseado na proposta do coensino, teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Foram entrevistadas para esse estudo descritivo 21 pessoas (seis professores do ensino comum, quatro professoras de Educação Especial, seis pais de alunos público alvo da Educação Especial, três diretoras, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico) de cinco escolas que adotavam esse modelo de serviço. Os resultados apresentados descrevem, entre outras coisas, os desafios da docência para alunos público alvo da Educação Especial em salas de aula comum, as percepções dos atores sobre o coensino, as formas como o coensino é desenvolvido naquela realidade e como esses atores definem o papel do professor de Educação Especial e do professor de ensino comum na proposta do coensino. Os dados em geral corroboram o que vem sendo apontado na literatura sobre coensino, pois os participantes avaliam positivamente esse modelo de prestação de serviços. Espera-se que a presente pesquisa propicie a abertura para análise e reflexões sobre as diferentes propostas de suporte existentes em prol da inclusão escolar presentes nas escolas de ensino comum, assim como, contribua para maior clareza dos papéis e responsabilidades do professor de Educação Especial para a melhoria do trabalho educativo dentro da perspectiva do coensino.

Palavras - chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Coensino. Ensino colaborativo. Formação de professores.

ZERBATO, Ana Paula. The role of Special Educators within co-teaching approach. 138 sheets. Master's Thesis. Graduate Special Education Program. Federal University of São Carlos. São Carlos, 2014.

ABSTRACT

The collaborative teaching or co-teaching is a specific service delivery option in which a general educator and a specialized one share the responsibility for planning, instruction and evaluation of teaching for a heterogeneous group of students. This support service arose as an alternative to the Multifunctional Resources Room (SRM), special classes or special schools work, has been adopted in many countries and has been pointed out as one of the most promising support services to facilitate the education of students with disabilities in regular classrooms of General Education settings. In Brazil, this type of service is still little known, mainly because it has not been recommended by the Special Education Policy, which has prioritized the support of a regular extra-class specialized teacher, through what has been called specialized educational (AEE) services, offered in resources room. This study, conducted in a town upstate São Paulo which has implemented a support service based on the co-teaching model since 2011, aimed at defining the role of Special Educators within co-teaching approach according to the perspective of multiple agents heard in the process of school inclusion, namely: General Educators, Special Educators, coordinators, principals, vice-principals, parents and students. For this descriptive study, were interviewed 21 people (six General Education teachers, four Special Education teachers, six parents of students with disabilities, three principals, one vice-principal and one educational coordinator) from five schools adopting this service model. The presented results describe, among other things, the challenges of teaching Special Education students in general classrooms, the perceptions of the school agents about co-teaching, the ways co-teaching is developed considering their reality and how these agents define the role of Special Educators and General Educators based on the co-teaching approach. Overall data corroborate the literature on co-teaching since participants evaluated positively this service provision model. It is expected that this research fosters openness for analysis and reflections on the different existing support services toward school inclusion in regular schools, as well as it contributes for a greater clarity in the roles and responsibilities of Special Educators for the improvement of the educational work within co-teaching perspective.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Co-teaching. Collaborative Teaching. Teachers education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios e componentes do coensino.....	47
Quadro 2 - Caracterização das escolas municipais participantes da pesquisa.....	58
Quadro 3 - Caracterização do perfil profissional dos professores de ensino comum participantes da pesquisa.....	60
Quadro 4 - Caracterização do perfil profissional dos professores de Educação Especial participantes da pesquisa.....	61
Quadro 5 - Caracterização do perfil profissional dos gestores participantes da pesquisa.....	62
Quadro 6 - Designação dos participantes da pesquisa.....	65
Quadro 7 - Desenho dos alunos e suas impressões sobre o coensino.....	83
Quadro 8 – Atividade adaptada sobre Soneto – 9º ano do Ensino Fundamental da Escola 5..	89
Quadro 9 – Atividade adaptada sobre Figuras de Linguagem – 9º ano do Ensino Fundamental da Escola 5	90
Quadro 10 – Exemplo de atividade paralela – 1º ano do Ensino Fundamental da Escola 2.....	92
Quadro 11 – Atividades paralelas em sala de aula	93
Quadro 12 – As mesmas atividades trabalhadas com todos os alunos da turma	95

LISTA DE SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- APAE** – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD** – Altas Habilidades/Superdotação
- CAA** – Comunicação Aumentativa e Alternativa
- CEB** – Conselho de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONAE** – Conferência Nacional da Educação
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMEB** – Escola Municipal de Educação Básica
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GP-FOREESP** – Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
- HTPC** – Horário de Trabalho do Professor Coletivo
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- NIASE** – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
- ONEESP** – Observatório Nacional da Educação Especial
- PAEE** – Público alvo da Educação Especial
- PEI** – Plano Educacional Individualizado
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PME** – Plano Municipal de Educação
- SD** – Síndrome de Down
- SESC** – Serviço Social do Comércio
- SESI** – Serviço Social da Indústria
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- TA** – Tecnologia Assistiva

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USE – Unidade Saúde Escola

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
1. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCUCAÇÃO	24
1.1 O papel dos professores de Educação Especial e sua prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva	26
1.2 O papel do professor do ensino comum e outros profissionais na perspectiva da inclusão escolar.....	33
2. COENSINO COMO SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR	38
2.1 Estágios, saberes e propostas de coensino.....	41
2.2. Experiências de coensino no Brasil.....	51
3. METODOLOGIA	56
3.1 Local de coleta de dados.....	56
3.2 Participantes.....	57
3.3 Caracterização do perfil profissional dos participantes da pesquisa.....	59
3.4 Materiais e equipamentos.....	63
3.5 Instrumentos.....	63
3.6 Procedimento de coleta de dados.....	64
3.6.1 Etapa preliminar: Condução dos procedimentos éticos.....	65
3.6.2 Etapa I: Recrutamento e seleção dos participantes.....	65
3.6.3 Etapa II: Elaboração dos instrumentos para entrevistas semiestruturadas..	66
3.6.4 Etapa III: Realização das entrevistas semiestruturadas.....	67
3.6.5 Etapa IV: Transcrição das entrevistas.....	67
3.6.6 Etapa V: Concepção dos alunos em relação ao coensino.....	68
3.6.7 Etapa VI: Devolutiva dos dados.....	69
3.7 Procedimento de análise dos dados.....	69

4. DISCUTINDO OS RESULTADOS.....	71
4.1 O aluno público alvo da Educação Especial e a escola de ensino comum.....	72
4.1.1 Reflexões sobre os desafios da docência em sala de aula com alunos público alvo da Educação Especial	72
4.1.2 Desempenho e avaliação acadêmica dos alunos público alvo da Educação Especial.....	77
4.2 O trabalho em colaboração do professor de Educação Especial e ensino comum.....	80
4.2.1 Concepções sobre coensino.....	81
4.2.2 Vantagens do coensino	84
4.2.3 Reflexões sobre a importância do planejamento em comum e outros fatores para o sucesso do coensino.....	85
4.2.4 Tipos de atividades e estratégias realizadas em sala de aula para alunos público alvo da Educação Especial.....	87
4.2.5 O papel do professor de Educação Especial no trabalho em colaboração..	96
4.2.6 Papel da equipe administrativa no trabalho em coensino.....	101
4.2.7 Reflexões sobre o trabalho em coensino no município estudado.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	119
ANEXOS.....	130

APRESENTAÇÃO

No ano de 2001 iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) no campus de Araraquara. Coincidentemente, neste mesmo ano, a grade curricular do curso havia sido modificada e os alunos ingressos tinham a opção de escolher a habilitação que pretendiam ser formados: Ensino Fundamental - que englobava habilitação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e magistério das matérias pedagógicas do ensino médio, administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional - ou Educação Especial, habilitação para magistério em Educação Especial, ensino de deficientes mentais¹, podendo também optar por fazer as duas habilitações.

Neste mesmo ano, no mês de setembro, foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução que definia as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001):

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, p.1).

Na época, estava interessada somente em me formar no eixo de formação do Ensino Fundamental e não tinha conhecimento aprofundado dos documentos legais que embasavam o direito de todos pela educação. Dessa forma, iniciei no segundo ano do curso, meu estágio de prática docente em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Araraquara. Era em uma 2ª série (atual 3º ano do Ensino Fundamental) e a professora solicitou meu apoio para trabalhar especificamente com um aluno da sua sala de aula com diagnóstico de dislexia. Diante desta situação, percebi que não bastaria obter conhecimentos específicos apenas sobre o Ensino Fundamental, e a partir do desafio que me foi proposto, entendi que deveria buscar outras fontes de conhecimento além da habilitação que havia sido escolhida por mim inicialmente.

¹ Optou-se por utilizar o termo como era denominado na época.

Após meus quatro anos de formação e mais madura em relação aos conhecimentos na área da educação, mediados pelos estudos, estágios e experiências docentes que a universidade me proporcionou, entendi a importância de continuar minha formação, pois o sistema educacional brasileiro não é estático e passa por constantes momentos de transformações necessárias que visam uma educação de qualidade a todos os alunos. O direito de que todos os estudantes pudessem compartilhar de uma mesma educação dentro das salas de aulas, e não mais separados em instituições especiais, estava embasado nas políticas públicas e nos documentos legais (BRASIL, 1996; 2001; 2004a; 2005a; 2008a) que foram e vão sendo instituídos em busca dessas melhorias para a qualidade da educação de todos. Dessa forma, ao terminar a formação na habilitação para o Ensino Fundamental, estendi meu curso por mais dois anos e me formei também no eixo da Educação Especial.

Atuei em meus primeiros cinco anos de docência, de 2006 a 2010, como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse percurso, não tive em minha sala de aula aluno diagnosticado com alguma deficiência, mas muitos apresentavam necessidades educacionais especiais, principalmente em relação às dificuldades de aprendizagem, de fala, afetivas, de comportamento e/ou sociais.

No ano de 2011, cansada e um pouco frustrada diante das dificuldades que os professores e as escolas públicas enfrentam, decidi dedicar-me mais especificamente ao trabalho na área da Educação Especial pensando sair da sala de aula e trabalhar numa Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Fui chamada então, pela prefeitura do município alvo dessa pesquisa, por meio de concurso público, para atuar nesta área, porém, devido à falta de experiência não optei em trabalhar numa SRM. No momento da atribuição, a chefe da divisão da Educação Especial do município explicou que, além das SRM que seriam atribuídas também havia a possibilidade de trabalhar como professor de Educação Especial em salas de aula de ensino comum de acordo com a proposta do coensino. Pedi maiores explicações e de forma breve detalhou um pouco sobre essa forma de trabalho: o professor de Educação Especial trabalharia em colaboração com o professor do ensino comum buscando estratégias para que o aluno público alvo da Educação Especial² (PAEE) também pudesse participar de todas as atividades em sala de aula. Como já tinha a experiência da docência e sabia das dificuldades que o professor

² O termo público alvo da Educação Especial (PAEE) se refere aos alunos definidos pela legislação nacional (Brasil, 2009) que têm a garantia do Atendimento Educacional Especializado e são: alunos com deficiência (física, intelectual ou sensorial), alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

enfrenta para trabalhar com as demandas de todos os alunos, meu interesse foi despertado pela proposta de trabalhar nesse formato inicial denominado naquele momento como projeto piloto de ensino.

Foi neste momento de novidade em relação à forma de trabalho, tanto para o professor do ensino comum que ia ter o apoio em sua sala, como para mim, enquanto professora de Educação Especial, que identifiquei a necessidade de busca de novos conhecimentos e de formação continuada para construção da minha prática, pois até o momento, apesar dos professores de Educação Especial do município ter entre suas funções o papel de dialogar com o professor do ensino comum, na prática estes trabalhavam mais especificamente nas SRM. Diante deste contexto, no segundo semestre de 2011, participei de um curso de formação para professores sobre ensino colaborativo coordenado pela doutoranda Carla Ariela Rios Vilaronga e professora Enicéia Gonçalves Mendes. Este curso foi organizado mediante a demanda da Divisão de Educação Especial do município que solicitou à universidade uma formação sobre coensino devido à implementação desta função aos professores de Educação Especial da rede de ensino.

Devido a esse novo formato de trabalho proposto aos professores de Educação Especial percebi este local como promissor para desenvolvimento de pesquisa e produção de novos conhecimentos na área da Educação Especial. Neste contexto, decidi então prestar o processo seletivo para cursar o mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como forma de dar continuidade a minha formação e embasamento teórico a minha prática enquanto professora de Educação Especial na função do coensino.

Com a aprovação no mestrado em Educação Especial, iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial da UFSCar (GP-FOREESP)³, grupo que tem os primeiros estudos e dados de pesquisa sobre experiências de coensino no Brasil. Comecei assim, a concretizar o estudo aqui descrito, abrangendo a temática do papel do professor de Educação Especial dentro da proposta de coensino para favorecer a inclusão escolar dos alunos do PAEE.

³ O GP FOREESP foi formado em 1997, tendo sido cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, a partir desse mesmo ano. O grupo integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes e seus orientandos, que compreendem alunos dos cursos de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. A missão do grupo tem sido a de tentar produzir conhecimento científico que contribua para a universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira. O grupo é coordenado pela professora Enicéia Gonçalves Mendes.

O município que serviu como contexto para esse estudo havia colocado em pauta no Plano Municipal de Educação, em 2011 (documento com vigência de 2012 a 2021) a importância de se ter professores de Educação Especial trabalhando especificamente no coensino para garantir o êxito na aprendizagem do aluno PAEE em sala de aula comum.

Porém, naquela época, apesar de já existir essa forma de atuação em algumas escolas do município em situações isoladas, a função do professor de Educação Especial no trabalho em coensino não estava claramente definida. Diante disso, minha pesquisa teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino, segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos.

Assim, espero que este estudo possibilite a discussão da função do professor de Educação Especial para o trabalho em coensino, podendo ser analisado tanto o processo de construção desse papel quanto às possibilidades de trabalho diante dessa proposta na rede escolar de ensino comum do município estudado. Além disso, almejo que este estudo propicie a abertura para análises e reflexões sobre as propostas de inclusão escolar presentes nas escolas de ensino comum, assim como, contribuir para maior clareza dos papéis e responsabilidades do professor de ensino comum e professor especialista em Educação Especial para a melhoria do trabalho educativo dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Na história da Educação Especial no Brasil, a inclinação dos olhares para os caminhos da Educação Inclusiva teve seu início marcado a partir da década de 90 com os avanços da legislação nacional relacionados à garantia do direito de todos à educação. A efetivação desses avanços, apesar de construídos a passos lentos, foram determinantes no processo da inclusão escolar e serão descritos aqui partindo de quatro momentos importantes.

No primeiro momento, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 208, inciso III previu que o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos PAEE fosse ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, a família teria o direito de escolha do ambiente escolar em que o estudante receberia tal atendimento. A aprovação em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também reforçou os dispositivos da Constituição assegurando a oferta do AEE em redes regulares de ensino em seu artigo 53º, inciso III (BRASIL, 1990a).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990b) – que enfatizou a necessidade de uma abordagem de escolarização centrada na criança para a garantia do sucesso na aprendizagem e permanência de todos os estudantes na escola comum - e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) - que apresentou como princípio fundamental a escola inclusiva – passaram a ter forte influência sobre a formulação das políticas públicas nacionais a caminho dos princípios da inclusão escolar. Este momento é considerado muito relevante para a história da Educação Especial, pois “aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” (JANUZZI, 2004, p.187). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também garantiu, além da matrícula na educação escolar pública, a oferta do AEE gratuito ao PAEE preferencialmente nas redes comuns de ensino em seu artigo 4º, inciso III (BRASIL, 1996).

Constatou-se, portanto, uma mudança no enfoque educacional, responsabilizando a rede pública de ensino em relação à oferta de atendimento e educação de qualidade a estudantes com e sem deficiência, ou seja, a legislação suscitou que em vez de procurar no aluno a origem dos problemas e do fracasso escolar, apontou que é a escola que deve se adequar para atender a diversidade dos alunos (JANUZZI, 2004).

No segundo momento, acompanhando o processo de mudança para a efetivação dos princípios da Educação Inclusiva no Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) determinaram no 2º artigo que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p.1).

Deste modo, aconteceu a supressão do termo *preferencialmente* em relação à oferta do AEE em escolas de ensino comum, e a garantia da matrícula dos estudantes PAEE no ensino comum desde a Educação Infantil continuou assegurada. Além disso, sugeriu-se a oferta de serviços de Educação Especial, incluindo o AEE, desde que se avaliasse a necessidade do estudante.

O terceiro momento na história da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva objetivou o acesso e a permanência à escolaridade básica dos estudantes PAEE mediante a transformação do sistema educacional em “um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação” (BRASIL, 2004a), reafirmou-se o direito à matrícula desses estudantes em escolas comuns, através dos documentos oficiais. Assim, retomou-se o termo *preferencialmente*, ou seja, foi reforçado o entendimento de que é o AEE que pode ser realizado em escola comum ou em instituição especializada e não sua escolarização, sendo a tomada de decisão propriedade da família.

De acordo com os documentos normativos, o AEE refere-se a um diferencial que deve atender as especificidades dos estudantes PAEE e servir de apoio no ensino comum, como por exemplo, no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o código Braille, treino do uso de recursos de informática, pranchas de comunicação e outros recursos tecnológicos (BRASIL, 2004b). Estes conhecimentos complementares ou suplementares são importantes e devem estar articulados com os conhecimentos da turma que o aluno frequenta, para que este consiga sucesso no aprendizado em sala de aula.

Outros documentos orientadores como o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007) que dispõe sobre a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação estabelecendo o “Compromisso Todos pela Educação” induziu, nos vários sistemas públicos, a adoção de políticas educacionais e aceitação de matrículas de estudantes PAEE nas escolas comuns.

Reiterou-se, nesse sentido, com a aprovação do decreto de nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), a ampliação da oferta do AEE aos estudantes PAEE matriculados da rede pública de ensino comum de forma complementar ou suplementar e não substitutiva ao ensino em classes comuns. Diante desse contexto, observou-se, entre os anos

de 2007 a 2011, significativa expansão de matrículas destes estudantes como apresentado nos dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012), registrando, por exemplo, no Ensino Fundamental, um aumento de 239.506 matrículas em 2007 para 437.132 em 2011.

Entre os anos de 2009 e 2010 duas notas técnicas foram publicadas para esclarecimentos e orientações relacionadas ao AEE (BRASIL 2010a; 2010b), a primeira dizia respeito às orientações para a organização dos centros de AEE e a segunda tratava de orientações para a institucionalização da oferta do AEE nas escolas de ensino comum.

O quarto momento da história da Educação Especial brasileira aqui descrito, destaca dois documentos oficiais: o primeiro deles é o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (2011- 2020) cuja elaboração se iniciou em 2010 na Conferência Nacional de Educação – CONAE – (BRASIL, 2011a). Este documento - discutido e elaborado pelos mais diversos segmentos da sociedade interessados na melhoria, consolidação e avanço das políticas nacionais de educação - contemplou em sua meta quatro o objetivo de universalizar o atendimento escolar ao PAEE, de quatro a dezessete anos, na rede comum de ensino. Dentre as seis estratégias da meta quatro, destacou-se a contabilização para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) das matrículas dos estudantes da educação comum da rede pública que recebem o AEE complementar, na própria escola ou escola especial, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica de ensino comum.

O segundo documento em destaque é o decreto nº 7.611, de 7 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), que reafirmou o papel do AEE enquanto atendimento complementar, no caso da formação de estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e atendimento suplementar em relação à formação dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Também reforçou que a oferta do AEE pode ser realizada em instituições privadas sem fins lucrativos ou especializadas e, assim como os sistemas de ensino público dos Estados, continuam tendo o apoio técnico e financeiro da União já assegurado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica (Brasil, 2009a). O decreto assegurou ainda o cômputo da dupla matrícula dos estudantes PAEE matriculados na escola de ensino comum que realiza o AEE tanto na própria escola ou em instituições especializadas.

Do ponto de vista educacional, a dupla matrícula ampliou as condições de oferta dos serviços de AEE pelas escolas especiais, habilitadas a captar recursos do FUNDEB conforme os dispositivos do atual decreto. Do ponto de vista político, o decreto pode ser

interpretado como uma fonte de fortalecimento das instituições especializadas, uma vez que a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b) reforçou a obrigatoriedade do país de investir na educação para pessoas PAEE em ambientes inclusivos:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências, etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. (SASSAKI, 2003, p.15).

Observando o percurso da história da Educação Especial no Brasil, pode-se deduzir que a conquista dos direitos dos estudantes PAEE a partir da legislação nacional oferecem orientações, mais especificamente, sobre o AEE em SRM, apesar da menção em alguns documentos oficiais da importância de parcerias entre outros serviços de apoio e profissionais especializados.

Dessa forma, emergiram alguns questionamentos: A oferta de um modelo único de serviço de apoio oferecido pelas escolas de ensino comum conseguiria suprir as demandas educacionais de todos os alunos do PAEE? A promoção de um aprendizado efetivo e de qualidade a todos os alunos não dependeria também de um trabalho de cunho colaborativo entre os profissionais envolvidos nesse processo?

O coensino é uma proposta de trabalho que visa o auxílio à escolarização do estudante PAEE por meio da parceria colaborativa entre professor de Educação Especial e professor de ensino comum. O trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos no processo de educar pode ser considerado uma característica fundamental para o avanço da inclusão escolar (WOOD, 1998). Por isso, é necessária a reflexão sobre a importância desta proposta de trabalho como complemento aos serviços de apoio já existentes. A concretização do coensino exige o pensar sobre as responsabilidades de cada profissional no processo de escolarização dos estudantes PAEE e as possíveis mudanças nas estruturas organizacionais do ensino. Dessa forma, o coensino pode se tornar mais uma alternativa de serviço de apoio para o sucesso da inclusão escolar.

Wood (1998) afirmou que estratégias de trabalho que visam à colaboração possibilitam aos profissionais um trabalho mais efetivo de troca e compartilhamento dos seus conhecimentos e o desafio passa a ser então como definir o papel dos educadores e qual a

melhor maneira de utilizar todas as especialidades existentes envolvidas com a educação. Por isso, o presente trabalho buscou discutir o papel do professor de Educação Especial na função de coensino: Quais são as funções do professor especializado em sala de aula? De que forma o professor de Educação Especial pode contribuir para a aprendizagem de todos os alunos?

Diante desse contexto, o presente estudo foi realizado num município do interior de São Paulo que implementou, em 2011, um serviço de apoio baseado na proposta do coensino. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo principal definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. A expectativa é de que este estudo contribua para a discussão da função do professor de Educação Especial na proposta do coensino, analisando tanto o processo de construção desse papel quanto às possibilidades de trabalho nessa proposta na rede escolar de ensino comum do município estudado.

O relato deste estudo foi estruturado em cinco capítulos. O primeiro deles abordou a inclusão escolar no Brasil e a diferenciação dos papéis dos profissionais envolvidos nesse processo, ou seja, o papel dos professores de Educação Especial, professores de ensino comum e de outros profissionais de apoio necessários para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD. Para isso, foram analisados documentos oficiais e literatura da área que discutiram o papel e a importância destes profissionais para a escolarização desses estudantes.

No segundo capítulo abordou-se o conceito de coensino baseado na análise de estudos e pesquisas que trataram de experiências de sucesso relacionadas a essa proposta de trabalho. Foram apresentadas as possíveis formas de se trabalhar nessa proposta, além dos estágios, componentes e saberes necessários para o trabalho em coensino. Ainda nesse capítulo foram apresentadas pesquisas e experiências de coensino no processo da inclusão escolar vivenciadas por alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação Especial, integrantes do GP – FOREESP da UFSCar.

O terceiro capítulo foi destinado à definição dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, descrição do local de desenvolvimento do trabalho, caracterização dos participantes e descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo apresentou os resultados que foram discutidos por intermédio dos referenciais teóricos que abordavam as questões estudadas.

E por fim, o quinto capítulo apresentou as considerações finais, abordando as principais conclusões obtidas no estudo e possíveis implicações deste trabalho na prática pedagógica ou para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

1. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O contexto histórico da Educação Especial brasileira começou a reforçar cada vez mais a ideologia da Educação Inclusiva no final da década de 90, influenciado pelos movimentos internacionais que levantaram a bandeira contra a exclusão social, principalmente nos Estados Unidos e que, devido à forte influência de sua cultura ganhou forças pelo mundo todo, apresentando como “um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral na qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (MENDES, p.22, 2010).

A participação brasileira na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, e na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, que resultou no surgimento da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), podem ser considerados marcos que indicaram a iniciativa do país em defender os princípios da Educação Inclusiva baseado nas políticas universais (MENDES, 2010). Porém, a influência das convenções internacionais e a criação de documentos oficiais sobre o direito de todos à educação não garantiram na prática a concretização dos princípios da Educação Inclusiva.

Segundo Bueno (2001), a inclusão escolar pressupõe que as diferenças entre os indivíduos são normais, entretanto, a escola atual ainda tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais, culturais e políticas, por isso, reforça a necessidade da reestruturação do sistema educacional para promover acesso, permanência e aprendizado de qualidade para todos os estudantes.

Contudo, é notável que as modificações necessárias nesse sistema de ensino para garantir a escolarização de todos os alunos são graduais e bastante lentas. Dados Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012) mostraram a expansão de matrículas do PAEE em escolas de ensino comum, entretanto, Mendes (2010) apontou que os problemas da Educação Especial no Brasil ainda se mantêm, como por exemplo, a escassez de oferta de serviços de apoio, baixo investimento em recursos materiais e humanos, omissão do papel do poder público em suas três esferas: federal, estadual e municipal.

Entre os problemas citados acima, um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar dos alunos do PAEE é o baixo investimento em contratação de

profissionais especializados, professores de Educação Especial e/ou equipes multidisciplinares para apoio dentro das escolas de ensino comum, responsabilizando assim, principalmente, os professores da sala de aula a lidarem sozinhos com este desafio, além de tantas outras dificuldades que estes já enfrentam dentro do sistema escolar, como trabalho em dois ou três turnos, salários baixos, número de alunos em sala de aula, escassez de material e formação deficitária. Percebeu-se, ainda, um investimento maior em instituições especializadas, considerando que a rede privada é responsável por quase metade das matrículas dos alunos público alvo Educação Especial, uma proporção maior do que as matrículas em redes públicas estadual, municipal ou federal (MENDES, 2010).

Entretanto, quando há professores especializados nas escolas comuns não se sabe claramente qual é o seu papel para favorecer a inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) com caráter de documento orientador parece, segundo Bueno e Meletti (2012), privilegiar determinados aspectos da legislação em detrimento de outros. De acordo com os autores, o documento não especificou de forma clara o papel do professor de Educação Especial, e restringiu-se apenas em estabelecer diretrizes e metas voltadas ao AEE: ora como função de elaborar atividades diferenciadas daquelas realizadas em sala de aula, devendo ser complementar ou suplementar à formação do aluno, não sendo substitutivas à escolarização, ora que a Educação Especial deva realizar o AEE disponibilizando os recursos, serviços e orientação quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns de ensino. Portanto, identificou-se uma contradição: “ao mesmo tempo em que devem se diferenciar das atividades da sala de aula, a Educação Especial orienta a utilização de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BUENO; MELETTI, 2012, p.133).

Além disso, quando se trata do ensino da LIBRAS, do sistema Braille, do Soroban, da Orientação e Mobilidade, Comunicação Alternativa, Tecnologia Assistiva, entre outros, exige-se profissional com conhecimento específico nessas áreas (BRASIL, 2008b). Para Bueno e Meletti (2012) as duas únicas atividades realizadas pelo professor especializado no AEE que se aproximam do currículo escolar é o enriquecimento curricular para alunos com AH/SD e a produção de materiais didáticos e pedagógicos que auxiliarão o aluno em sala de aula. Observou-se que não há nenhuma referência ao que diz respeito de atividades conjuntas do professor especializado com o professor de ensino comum para apoio do processo pedagógico, apesar de mencionar a construção de uma cultura colaborativa na escola.

Segundo Peterson (2006), a educação de crianças PAEE em classes comuns é uma prática promissora quando relacionada à implementação da reforma escolar e para que seja eficaz, a inclusão escolar deve envolver a colaboração entre educadores, profissionais, alunos, famílias e da comunidade.

A política de Educação Inclusiva no Brasil em seus inúmeros documentos oficiais garantiu o acesso e permanência de todos a uma educação democrática, de qualidade e que respeite a diversidade humana, porém sabe-se que a sua concretização acontece em passos lentos, pois depende de investimento em recursos materiais e humanos e da reestruturação do sistema de ensino, o que demanda a quebra com antigos paradigmas da educação. Necessita também da mudança de atitude e de papéis dos inúmeros profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar.

Dessa maneira, para Costa (2012, p.123):

[...] O conhecimento dos fundamentos da educação e a dinâmica das escolas fazem-se central na elaboração e encaminhamento das propostas e decisões coletivas. Como também dos procedimentos que tornam possível um trabalho pedagógico orgânico, ético e solidário dos indivíduos e grupos envolvidos no processo de inclusão (professores, gestores, coordenadores, supervisores, alunos, familiares e funcionários técnico-administrativos, dentre outros). Não será um movimento sem contradições. Sobretudo considerando os limites sociais e a inexistência de experiência com inclusão na sociedade capitalista.

Por isso, trazer o conceito de Educação Inclusiva das leis, planos e documentos para a realidade requer conhecimento e prática (MENDES, 2010). O sucesso da inclusão escolar depende da implementação das políticas públicas pelas esferas da União, Estados e Municípios, e da responsabilidade na concretização dos princípios inclusivos pelos diversos grupos envolvidos nesse processo: governos, políticos, famílias, setor jurídico, pesquisadores, professores e demais profissionais (RABELO, 2012).

Verificou-se que, apesar da política de Educação Inclusiva brasileira considerar importante o apoio de vários serviços e profissionais especializados em favorecimento da escolarização da população alvo da Educação Especial, o investimento no país se deu com mais força num modelo único de atendimento, ou seja, no AEE em SRM, que em tese seria o principal local de atuação do professor de Educação Especial.

1.1 O papel dos professores de Educação Especial e sua prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva

Os dispositivos normativos que passaram a garantir que a escolarização do aluno PAEE deva ocorrer em classes de ensino comum também se referem aos serviços de apoio para a inclusão escolar. A esses alunos lhes foi assegurado o direito ao serviço do AEE nas SRM, espaço definido com exclusividade para o trabalho do professor de Educação Especial.

Porém, a partir de diversos estudos realizados pelo Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp)⁴ verificou-se que, nas diferentes regiões do Brasil e nas diversas SRM espalhadas pelo país, cada professor de Educação Especial trabalha de uma forma, sendo que não há uma diretriz que oriente suas práticas pedagógicas diversas.

No estudo de Milanesi (2012), vinculado ao Oneesp, após sua análise das leis, documentos e normas técnicas relacionadas à Educação Especial a autora constatou que não existe transparência em relação à forma de organização do AEE e nem clareza sobre a relação do currículo da classe comum e do AEE. Durante as entrevistas com os grupos focais realizados pela pesquisadora em seu trabalho, observou-se nos relatos das professoras de Educação Especial de um município do interior do Estado de São Paulo que elas entendem - baseadas nas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) - que o AEE não é reforço escolar, porém quando falaram sobre o que define o atendimento mencionaram mais os recursos variados do que os objetivos de ensino e sua relação com o currículo da sala de aula que o aluno frequenta. Algumas professoras relataram a realização de atividades de alfabetização nas SRM, por exemplo, enquanto outras, do mesmo município, consideraram que a alfabetização é conteúdo específico a ser ensinado pelo professor do ensino regular na sala de aula comum.

Em outro estudo sobre a organização e funcionamento das salas de recursos em um município do centro-oeste do estado do Paraná realizado por Regiani (2011) constatou-se, nas entrevistas feitas com as professoras que trabalhavam nas salas de recurso deste local, que não havia um planejamento sistematizado das atividades realizadas com os alunos PAEE. Algumas professoras relataram que trabalhavam com jogos pedagógicos, outras utilizavam o computador como recurso, outras ainda relataram que selecionavam atividades de português e matemática de livros didáticos ou da internet, focando mais as dificuldades de cada aluno do que suas potencialidades. As falas das professoras evidenciaram pouca clareza em relação ao planejamento e execução de atividades com os alunos atendidos. Além disso, concluiu-se

⁴ O Oneesp é uma rede de pesquisa formada por pesquisadores de 16 estados brasileiros, 20 instituições de ensino superior e 18 programas de pós-graduação, contempla os 3 níveis da rede (nacional, estadual e municipal) totalizando (até o ano de 2013) 203 pesquisadores, 222 estudantes, 446 SRM de vários estados e 58 gestores municipais da educação inclusiva. O foco do observatório é produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

neste estudo que a comunicação mais estreita do professor da sala de recursos com o professor de ensino comum ainda é pouco realizada, sendo este um dos fatores que travam o favorecimento da inclusão escolar de qualidade para o aluno PAEE.

Em estudos sobre a implementação da inclusão escolar identificou-se os problemas enfrentados para sua efetivação. Pelosi e Souza (2012) em um estudo realizado por meio da pesquisa-ação objetivou planejar, implementar e avaliar os efeitos de um curso de formação na área de Comunicação Alternativa destinado aos professores que trabalhavam em SRM da Secretaria Municipal de Educação e traçar o perfil desses professores, alunos atendidos e a forma de funcionamento das salas. Na análise dos resultados identificou-se que os atendimentos eram organizados em grupos a partir de diferentes critérios como idade, nível de alfabetização, necessidades educacionais do aluno. Em relação aos materiais disponíveis distribuídos pelo MEC, alguns professores haviam recebido os materiais e equipamentos, porém, estavam com os materiais encaixotados porque o mobiliário não havia chegado e em uma escola alguns materiais já haviam sido até roubados.

As dificuldades dos professores envolviam desde problemas de espaço físico e material ocasionado pela demora na chegada e instalação dos equipamentos até o número elevado de alunos, baixa frequência dos estudantes no AEE, ausência de horário livre para visitar os professores da turma regular frequentada pelo aluno, falta de tempo para estudo e preparo de atividades. Outra dificuldade sinalizada foi à necessidade de cursos de formação para os professores das SRM, professores do ensino comum e outros profissionais envolvidos com o aluno, pois, “a falta de conhecimento do grupo dificultava a troca de informações, a compreensão das necessidades e a aceitação das adaptações e orientações necessárias para o desenvolvimento do trabalho” (PELOSI; SOUZA, 2012, p.215-216).

Na pesquisa citada acima também houve diversos questionamentos em relação ao papel do professor de Educação Especial:

O professor da SRM tem a responsabilidade de alfabetizar o aluno? Com atendimento duas vezes por semana? De instrumentalizar o aluno com os recursos da Tecnologia Assistiva? Em grupos de, em média, seis alunos? De formar o professor da sala regular? Com visitas esporádicas? De orientar a família? Em grupo? De ser um elo entre os profissionais da Saúde e escola? Com os quais encontra com uma frequência baixa. De formar o estagiário/mediador, que trabalha na escola no contra turno ao horário da SRM? (PELOSI; SOUZA, 2012, p. 216).

É importante a reflexão sobre a forma de funcionamento atual das SRM espalhadas pelo país e se estas estão de fato contribuindo para a inclusão escolar dos alunos

PAEE ou se estão reforçando-se como um espaço de segregação, pois como apontam Pelosi e Souza (2012, p.216) as dificuldades são inúmeras:

O professor atende um número elevado de alunos, em grupos, com deficiências variadas, com pouco tempo para planejar, produzir e implementar recursos e estratégias necessárias para o desenvolvimento da comunicação e aprendizado desses alunos. O seu contato com o professor da turma é esporádico, ficando a responsabilidade de ensinar o aluno, mais uma vez fora da sala de aula.

Dessa forma, se observou nos documentos oficiais e nas mais variadas pesquisas e estudos que dizem respeito ao funcionamento das SRM e função do professor de Educação Especial que não há uma definição clara do papel deste profissional em relação ao seu trabalho de forma a contribuir à escolarização e aprendizagem de sucesso do aluno PAEE, transtornos globais do desenvolvimento ou AH/SD.

Assim como em diferentes regiões e municípios a proposta de implementação das SRM é nova, e ainda há uma série de incertezas quanto à forma e organização do trabalho, é preciso que os professores tenham mais clareza do seu papel para que o trabalho não se perca do objetivo principal que é a contribuição deste serviço de apoio à inclusão escolar de qualidade ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou AH/SD.

Na Resolução 02 de 2001 (BRASIL, 2001), em seu artigo 8º, inciso IV, que trata dos serviços de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns, presumiu-se a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial. Apesar da não especificação de como deve ser essa parceria colaborativa, o documento mencionou que este também é um serviço de apoio que pode ser realizado nas classes. Ainda no mesmo documento, o artigo 18, inciso IV discorreu sobre atuação em equipe do professor de ensino comum inclusive com professores especializados em Educação Especial. Ou seja, é notório que já houve previsão da necessidade de uma parceria e colaboração entre o professor de Educação Especial, professor de ensino comum e outros profissionais multidisciplinares para favorecer o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, embora isso não apareça com clareza nos documentos oficiais mais atuais.

No parágrafo 2º deste mesmo documento (BRASIL, 2001) esclareceu-se que os professores de Educação Especial são aqueles que:

[...] Desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar

em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, p. 5, 2001).

Ao analisar a experiência educacional de outros países, observou-se que as funções dos professores de Educação Especial e ensino comum são diferentes se comparada à realidade do sistema brasileiro. Nos Estados Unidos, por exemplo, é entendido que professores de educação geral são frequentemente os primeiros a educarem as crianças com deficiências leves em suas salas de aula. São eles que identificam as necessidades especiais desses alunos, iniciam os procedimentos de encaminhamento, participam da elaboração e desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado⁵ (PEI) e são responsáveis pela implementação do programa educacional apropriado na classe de ensino comum (PETERSON, 2006).

O conceito de inclusão escolar nos Estados Unidos, segundo Peterson (2006) delineou que o professor do ensino comum tem a responsabilidade principal de educar os alunos PAEE, porém, com a elaboração do Plano de Educação Individualizada (PEI) do aluno é possível garantir ao mesmo atendimento em outros ambientes, como a sala de recursos, por exemplo, sendo este um serviço auxiliar, pois o lócus principal de ensino deste aluno é a sala de aula da escola comum (PETERSON, 2006). Na sala de aula, além do professor de ensino comum também pode haver outros tipos de suporte como o professor de Educação Especial. Ou seja, avaliando as necessidades deste aluno, já se podem prever no PEI os tipos de suporte que lhe serão necessários, incluindo o professor de Educação Especial em trabalho conjunto com o professor do ensino comum dentro da sala de aula.

No Brasil, ao mesmo tempo que a legislação apontou para o trabalho do professor de Educação Especial em conjunto ao professor da sala comum, auxiliando-o nas práticas necessárias para promover a efetiva participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, esta se contrapôs porque definiu como período de trabalho do professor de Educação Especial o turno oposto ao do professor de ensino comum. Não se defende aqui que o AEE deva ser no mesmo período em que o aluno está em sala da aula, pois dessa forma o

⁵ De acordo com Guiné e Ruiz (1995) o Plano Educacional Individualizado (PEI) deve cumprir as seguintes funções: estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicoeducacional e a programação individual; preparar e coordenar as atuações educacionais comuns e especiais direcionadas ao estudante; proporcionar ao aluno, ao máximo possível e, quando convier, ambientes menos restritivos; eliminar, na medida do possível e, quando convier, os recursos educacionais especiais e, desenvolver serviços e situações escolares as mais inclusivas possíveis; descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no desenvolvimento pessoal desse, e o próprio estudante, sempre que possível, possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado.

atendimento se tornaria substitutivo. Mas sugere-se que o sistema educacional deveria proporcionar oportunidades para que professores de Educação Especial e de ensino comum pudessem realizar trocas e traçar os objetivos de ensino em comum para os alunos PAEE. A forma como está organizado o trabalho nas SRM impossibilita a comunicação, a troca e o trabalho em equipe.

Quanto à formação deste professor especializado em Educação Especial, o CNE, por meio das Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001) assinalou que estes devem comprovar:

- I – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e médio (BRASIL, 2001, p. 5).

Em relação aos professores que já exercem a docência o CNE (BRASIL, 2001) apontou que devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, incluindo cursos de especialização ofertados pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Martins (2012) considerou que a formação continuada ou formação permanente como denomina é um dos fatores fundamentais para o sucesso da Educação Inclusiva:

A formação permanente [...] é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais da educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p.241).

A Resolução do CNE/CEB nº4/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica (BRASIL, 2009a), indicou que o profissional que atua no AEE deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, ou seja, o professor deve ser especialista nesta área, porém sua primeira formação pode ser em qualquer curso de licenciatura, que lhe garanta a possibilidade de lecionar.

Ainda na mesma Resolução, afirmou-se que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas SRM no período inverso à escolarização do aluno, não sendo substitutivo às classes comuns. Indica que o professor de Educação Especial deve trabalhar de forma diversificada o currículo dos alunos PAEE, organizado institucionalmente para apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns, constituindo-se assim, um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

As atribuições ao professor de Educação Especial que vai atuar nesse serviço de apoio à inclusão escolar foram estabelecidas nas Orientações para a Organização de Centros de AEE em Brasil (2010a). E são:

1. Elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação de habilidades, e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
2. Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola.
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.
4. Estabelecer articulação com os professores da sala comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais.
5. Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
6. Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban, ensino das técnicas para orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, ensino do uso de recursos da Tecnologia Assistiva – TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010a, p.4 e 5).

Entre as diversas funções elencadas ao professor de Educação Especial merece destaque neste trabalho, a atribuição de número quatro que se refere ao estabelecimento de “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010a, p.4), pois permitiu-se a abertura para mais um tipo de serviço de apoio que pode contribuir com a inclusão escolar, que é a proposta de

trabalho baseada no coensino, ou seja, quando professor da classe comum e professor de Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favorecem o acesso ao currículo e aprendizado a todos os alunos, PAEE ou não (FRENCH, 2002).

Sabe-se que, apesar da importância do serviço de AEE oferecido ao aluno PAEE, é necessário pensar uma forma de trabalho em que, os dois professores - o da classe comum e o de Educação Especial - trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos, o qual enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula. O AEE é relevante e, em muitos casos, necessário, porém, não garante como único serviço de apoio, a qualidade do aprendizado ao aluno PAEE em sala de aula, correndo-se o risco de que este também se torne mais um número no gráfico do fracasso escolar.

1.2 O papel do professor do ensino comum e outros profissionais na inclusão escolar

Na atualidade os desafios impostos pela Educação Inclusiva recaem, principalmente, sobre os professores, que ao longo de sua trajetória se acostumaram a trabalhar sozinhos em suas salas de aula. Quando recebem um aluno que demanda um atendimento especial, em geral esse professor do ensino comum “não encontra o suporte, apoio, segurança, e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos.” (RABELO, 2012, p.46). As diretrizes nacionais determinaram os tipos de conhecimento que professores e demais profissionais devem dominar para a efetivação da Educação Inclusiva, porém não se leva em conta as condições reais da educação em todo o país (RABELO, 2012).

Desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) faz-se referências aos tipos de conhecimento necessários para se colocar em prática os princípios da Educação Inclusiva:

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação das necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1994, p. 31).

O professor de ensino comum é, de fato, uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos PAEE. É ele que, no dia-a-dia, consegue detectar os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente, é ele quem vai colaborar na interação da criança com os outros colegas, assim como pensar e criar condições satisfatórias, na medida do possível, para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (LUIZ, et al., 2008).

Por isso, a formação inicial e continuada do professor e demais profissionais precisa ser revista.

[...] Quanto aos professores, enfatiza-se a importância de incluir as necessidades educacionais especiais na formação do professor do ensino comum, bem como de superar a noção de formação e de atuação muito distintas e isoladas do professor especializado em Educação Especial (MENDES, 2010, p.42).

Mendes (2002a) destacou também que o professor do ensino comum tem um papel muito importante na prática de inclusão escolar, porém há um limite entre o ideal e o que de fato este pode fazer dentro da sala de aula em relação ao atendimento das necessidades desses alunos em turmas heterogêneas. O desafio que a Educação Inclusiva impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso, ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula.

Em pesquisa realizada por Luiz, et al (2008) acerca da inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down (SD) na rede comum de ensino foi identificado, em uma revisão de literatura sobre o assunto, estudos que destacaram a importância do papel do professor de ensino comum e o apoio de outros profissionais nas salas de aula. Em um desses estudos, no Reino Unido, por exemplo, as famílias sugeriram que o professor do ensino comum deveria oferecer aos alunos com SD a possibilidade de acesso ao currículo normal, estimular sua autonomia, promover e incentivar o trabalho com os outros colegas de classe, além disso, destacaram a importância de um professor auxiliar para colaborar com o professor da sala. A função deste professor auxiliar seria a de oferecer assistência à criança somente quando ela tivesse necessidade para não haver riscos de dependência, ou seja, seu papel é de nível secundário. Ele deve estimular a autonomia da criança, reduzir a ajuda, envolver os demais alunos nas atividades de classe e incentivá-los a auxiliar o aluno com SD (LUIZ, et al, 2008).

No estudo citado acima se concluiu que a Educação Inclusiva é uma prática cada vez mais frequente, e que os desafios a serem superados são semelhantes nos mais diversos países. Entre esses desafios estão a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas de educação e da saúde (LUIZ, et al 2008).

Em relação ao papel de outros profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) destacou ser de fundamental importância a prestação dos serviços de apoio para o sucesso da Educação Inclusiva. Quanto ao apoio de profissionais multidisciplinares, como psicólogos escolares, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, o mesmo documento propôs grupos compostos por estes profissionais coordenados em nível local. Contudo, a forma de parceria, contratação e disponibilização de recursos financeiros e materiais para manter os serviços de apoio destes profissionais são aspectos a serem definidos ainda. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) também se fez menção aos serviços de apoio pedagógicos especializados necessários e que, estes devem atuar junto às classes comuns de maneira colaborativa com o professor de ensino comum, professor de Educação Especial e demais profissionais da escola.

Em 2003, com a intenção de apoiar as transformações dos sistemas de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC criou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que visava a formação de gestores e educadores de todos os municípios brasileiros:

O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p.9).

A realização deste programa veio como tentativa de orientação para superar os desafios impostos para a Educação Comum e Educação Especial.

[...] O documento traz uma avaliação de que o princípio constitucional de garantia de condições de acesso e permanência na escola em todos os níveis de escolaridade não fora atingido satisfatoriamente, e sinalizou a necessidade de superação da oposição e distância entre os profissionais que atuavam na escolarização de alunos público alvo da Educação Especial (RABELO, 2012, p. 39).

Dessa forma, a preocupação com as transformações necessárias aos sistemas de ensino para colocar em prática os princípios da Educação Inclusiva, levou o MEC a elaborar, em 2008, uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos PAEE, orientando os sistemas de ensino a garantir:

[...] Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p.14).

Mais uma vez, observou-se que dentre as ações necessárias para o sucesso à inclusão escolar dos alunos PAEE foi pontuada a formação de professores para o AEE, mas também a formação aos demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Mendes (2002b) destacou que a concretização dos princípios da Educação Inclusiva só terá chance de se efetivar se houver investimentos em formação de professores para a inclusão e ensino especial, e um trabalho em colaboração de ambos, somando-se ao apoio de outros profissionais especializados.

Também é necessária a reflexão sobre quem e quais são os apoios e profissionais que de fato cada escola necessita para atender suas demandas enquanto escola inclusiva. Em nota técnica expedida pelo MEC (BRASIL, 2010c) esclareceu-se sobre os tipos de profissionais de apoio possíveis para a promoção e atendimento das condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem de alunos PAEE matriculados em escolas de ensino comum. Para organização e oferta destes serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:

- As atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela Educação Especial, em articulação com o ensino comum.
- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.
- A demanda de um profissional de apoio 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.
- Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.
- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da Educação Especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da Educação Especial, da sala comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.

- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na Educação Infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2010c, p.2).

Identificou-se, portanto, a variedade de serviços de apoio e de profissionais que o atual contexto demanda para a efetivação dos princípios inclusivos. Além disso, é preciso ter a clareza do papel de cada envolvido para que não aconteça um *jogo de empurra* em relação às responsabilidades de cada um perante os novos desafios da Educação Inclusiva.

A nota técnica citada anteriormente, (BRASIL, 2010c), deixou claro que não é de responsabilidade do profissional de apoio a aprendizagem do aluno PAEE. Entende-se por profissional de apoio, após avaliação das demandas do aluno PAEE, àquele que auxiliará o aluno que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação.

Por isso, a garantia de um profissional de apoio não significa sucesso à aprendizagem para todos os alunos dado os desafios que o contexto da sala de aula oferece ao professor. A intervenção e o trabalho em parceria do professor de Educação Especial e outros profissionais especializados (psicólogos escolares, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros) com o professor da sala de aula é de fundamental importância para a inclusão escolar desses estudantes.

[...] 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 (MENDES, 2010, p.35).

É importante considerar, segundo Rabelo (2012), que o apoio desses serviços profissionais especializados em sala de aula não pode partir de um princípio de via de mão única, em que pessoas “*experts*” tratam do assunto como se o professor da sala de aula não tivesse nada a oferecer. Ao contrário, o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que o professor de ensino comum não se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único que é a escolarização de sucesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD.

CAPÍTULO 2

2. O COENSINO COMO SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

O coensino é um serviço de apoio à inclusão escolar conhecido também como ensino colaborativo e envolve uma parceria entre professores de Educação Especial e da sala comum. Faz parte da proposta de alguns países como serviço de apoio para favorecer a escolarização de alunos PAEE na classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada como uma das estratégias mais promissoras. No Brasil, esse tipo de serviço ainda é pouco conhecido e/ou realizado pelos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais, e nem sempre com os elementos que se constituem numa interação verdadeiramente colaborativa entre os professores.

Segundo Vilaronga e Mendes (no prelo) o ensino colaborativo ou coensino é um tipo 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”. Este serviço de apoio surgiu como meio alternativo ao trabalho das SRM, classes especiais ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos do qual este poderá se beneficiar deve ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo o professor especializado.

Com o trabalho em coensino tem-se oportunidade de ampliar o olhar sobre os desafios, partilhar as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e tornar os profissionais mais responsáveis pela escolarização de todos os alunos (RABELO, 2012). Em diferentes documentos oficiais a construção da cultura colaborativa entre os profissionais da educação foi apontada como um dos meios eficazes para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou AH/SD.

A Resolução 02 de 2011 mencionou que os serviços de apoio pedagógico especializados devem atuar junto às classes comuns, incluindo a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial (BRASIL, 2001). Neste mesmo documento, existem esclarecimentos sobre a atuação colaborativa do professor de Educação Especial com o professor de ensino comum e vice-versa. Esta resolução apontou também que os professores de Educação Especial são aqueles que dentre as diversas funções que lhes são incumbidas, como a identificação das necessidades educacionais do aluno, implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular, também deve trabalhar em equipe, “assistindo o

professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p.5). E, aos professores de ensino comum dispôs que estes devem atuar em equipe, incluindo o trabalho com professores de Educação Especial (BRASIL, 2001).

No documento Orientações para Organização dos Centros de AEE (BRASIL, 2010a), o trabalho em colaboração também foi apontado no item de número 4:

Estabelecer articulação com os professores da sala comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares [...] (BRASIL, 2010a, p.5).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de dispositivo legal (Brasil, 2010d) garantiu a disposição de recursos de custeio e capital destinados à consecução de ações de acessibilidade e inclusão escolar dos alunos alvo da Educação Especial matriculados no ensino comum, devendo ser empregados em adequações arquitetônicas ou estruturais para instalação das SRM, adequação de sanitários, portas, via de acesso, aquisição de mobiliário, cadeira de rodas, recursos de tecnologia assistiva. Entretanto, ainda não está garantido investimento suficiente para contratação de profissionais especializados ou de apoio para contribuir no processo de escolarização do aluno PAEE em sala de aula, mesmo citando em diferentes documentos oficiais a importância da construção de uma cultura colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo da inclusão.

Dessa forma, constatou-se que no contexto educacional brasileiro há o amparo legal para a proposta de trabalho em coensino, porém, “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho” (RABELO, 2012, p.53). Por outro lado, outros países já apontaram em diversas pesquisas que este serviço de apoio à escolarização dos alunos PAEE pode ser promissor para o aprendizado dos alunos.

Wood (1998), em estudo numa escola de ensino comum da Califórnia buscou documentar os sentimentos dos professores sobre a responsabilidade e o compromisso em relação aos objetivos educacionais específicos para estudantes com deficiências severas em sala de aula do ensino regular e descrever as barreiras e os facilitadores da colaboração entre os membros das equipes. Participaram do estudo, seis professores de ensino comum e Educação Especial que faziam parte de três grupos colaborativos. Os resultados mostraram similaridades entre esses grupos em relação à percepção de papéis, colaboração e decisões das equipes.

Um dos pontos observados na pesquisa citada mostrou que os professores de Educação Especial recebiam a função de elaborar o PEI para as crianças público alvo do AEE e professores do ensino comum eram poupados de quase todos os deveres envolvidos na elaboração e execução desses planos. Com isso, abria-se espaço para um desconforto em relação ao trabalho em conjunto, pois professores de Educação Especial diziam que professores de ensino comum não se envolviam e professores de ensino comum relatavam que não se sentiam preparados ou não achavam responsáveis ou ainda sentiam-se excluídos dos processos de tomada de decisão quanto aos alunos PAEE da sua turma.

Wood (1998) evidenciou que professores de ensino comum eram admirados pelo fato de abrir suas portas para as crianças PAEE, mas não era esperado que ele cumprisse a maior parte dos deveres relacionados com a inclusão escolar destas crianças. Dessa forma, esta pesquisa mostrou a maneira como os professores pensam sobre os diferentes papéis a serem assumidos na inclusão escolar de crianças com deficiências severas em classes de ensino comum e como os esforços destes professores estão combinados em serviços colaborativos.

Concluiu-se no trabalho que cada novo papel exigido pelos programas de inclusão escolar pode provocar estresse e tensão entre os professores, tanto de Educação Especial como de ensino comum. Preparar salas de aulas e encorajar a aceitação por parte dos dois professores de seus novos papéis requer a consciência das dificuldades inerentes às mudanças de papéis, sensibilidade para as demandas dos professores, clareza das funções e a comunicação entre os mesmos (WOOD, 1998).

A proposta de ensino colaborativo, segundo Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) chamou atenção para questões relacionadas ao: tempo de planejamento conjunto entre o professor de Educação Especial e o professor de classe comum; conteúdos que devem ser incluídos no currículo; adaptações curriculares; distribuição de tarefas e responsabilidades; formas de avaliação; experiências em sala de aula; procedimentos para organização da sala; comunicação com alunos, pais e administradores; acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; metas para o PEI dos alunos PAEE.

Pugach e Johnson (1989) afirmaram que a colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem que os professores do ensino comum têm dos profissionais da Educação Especial para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas, e de que é preciso haver uma predisposição para aprender com o outro. Nessa perspectiva, não se vai às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2008, p.110).

Dessa forma, a proposta do trabalho em coensino implica na redefinição de papéis dos professores de ensino especial como apoio centrado na classe comum e não somente em serviços centrados no aluno, ofertados enquanto AEE extraclasse e no período inverso de sua escolarização e que complementem ou suplementem seus estudos.

2.1 Estágios, saberes e propostas de coensino

Colocar em prática a proposta de trabalho baseada no coensino é uma tarefa árdua, que demanda tempo e paciência. O fato dos profissionais pertencerem a um mesmo grupo ou escola não significa que poderão necessariamente interagir colaborativamente. Segundo Wood (1998), para um grupo ser efetivamente colaborativo é necessário a construção de diversas habilidades: confiança, comunicação em grupo, resolução de problemas e conflitos. Para o autor, poucos professores e profissionais de apoio tem tido a oportunidade de receber formação e praticar habilidades colaborativas. Por isso, não basta a intenção voluntária dos profissionais para trabalhar em colaboração, é preciso formação e treinamento dessas habilidades para o sucesso do trabalho colaborativo.

Wood (1998) afirmou que é necessário reconhecer a dificuldade que os educadores enfrentam na troca dos papéis convencionais perante o trabalho de coensino. O preparo das salas comuns para adotar e aceitar professores de ensino comum e especiais “requer atenção sobre as dificuldades próprias da nova troca de papéis” (Wood, 1998, p.7), portanto, para se configurar um grupo que trabalhe em colaboração, de acordo com os princípios inclusivos, é preciso paciência e perseverança.

Para Walter-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999, p.2) quando se pensa em relações colaborativas, algumas considerações devem ser levadas em conta:

- 1 - Colaboração não é sinônimo de inclusão;
- 2 - Amizade não é um pré-requisito para a colaboração;
- 3 - Colaboração não é obtida rapidamente ou facilmente;
- 4 - A participação em atividades colaborativas deve ser voluntária e promover o engajamento dos funcionários;
- 5 - Tanto as equipes quanto os indivíduos devem determinar quando a colaboração é apropriada ou não. O processo de tomada de decisão compartilhada faz sentido quando parceiros ou grupos maiores trabalham assuntos fundamentais, mais isso pode não ser necessário para certos assuntos profissionais.

Argueles, Hughes e Schumm (2000) descreveram um estudo realizado pelo departamento de Educação da Florida que teve a finalidade de encorajar as escolas a porem em prática estratégias de ensino para escolarizar mais estudantes do PAEE, desenvolvendo uma parceria entre educação regular e especial. Assim, para descrever a percepção de professores e administradores acerca do impacto do modelo colaborativo no estabelecimento de papéis e responsabilidades, foram realizadas entrevistas com os educadores das escolas que participaram da pesquisa. Ao compartilhar suas experiências, os profissionais entrevistados consideraram sete fatores importantes para um trabalho efetivo no modelo de coensino. São eles:

1- Tempo para planejamento comum: Os professores apontaram a necessidade de existir um tempo, de preferência diário, para compartilhar e discutir ideias, principalmente se o professor de Educação Especial não fica o tempo todo em sala de aula com o professor de ensino comum. O momento de planejamento comum permite ao professor de Educação Especial saber como está o andamento do trabalho em sala de aula quando este não está presente e lhe dá a oportunidade de sugerir adaptações e estratégias para o ensino dos alunos do PAEE. Durante as reuniões de planejamento, os professores têm a oportunidade de refletirem sobre suas aulas diárias, o PEI – para os alunos PAEE – e definir papéis e responsabilidades do trabalho em conjunto antes, durante e após a aula.

Para Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), a falta de tempo para planejar em conjunto é um impedimento no relacionamento entre professores de Educação Especial e professor de ensino comum. No Brasil, professores de Educação Especial normalmente trabalham em suas SRM no período oposto ao que o professor de ensino comum leciona, dificultando assim a comunicação entre eles, não existindo, portanto, tempo para planejar juntos, trocar experiências sobre as estratégias para aprendizagem do aluno PAEE matriculado na escola comum.

2- Flexibilidade: É destacado, na pesquisa, como o aspecto mais importante. “O professor precisa ter a filosofia de fazer uma sala que acolha qualquer criança” (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000, p.2). Tanto a administração como os professores que decidem trabalhar na proposta baseada no coensino precisam ser flexíveis para trabalharem em colaboração. A administração precisa estar aberta para o estabelecimento de novas rotinas de trabalho e, professores, por sua vez, precisam ser flexíveis na sua forma de ensinar e de organizar a sala. Por sua vez, os professores de Educação Especial precisam de flexibilidade para lidar com o estilo peculiar de cada professor de ensino comum. O trabalho em colaboração pode ser travancado por diversas dificuldades, já que professores de ensino

comum e de Educação Especial sempre fizeram parte de um sistema que os separou da mesma maneira que isolou e categorizou os alunos (WOOD, 1998). O professor de ensino comum está acostumado a trabalhar de forma solitária em sua sala de aula, assim como o professor de Educação Especial habituado a trabalhar em sua sala. Por isso, ser flexível no trabalho em conjunto é importante para que os dois professores possam expor suas ideias e partilhar conhecimentos e experiências sem que se estabeleça um campo de disputa em sala de aula, e sim o respeito em relação aos saberes que cada um possui.

3 - Arriscar-se: Sabe-se que trabalhar em colaboração é um desafio, assim como a necessidade de mudanças significativas no sistema educacional para o ensino dos estudantes com e sem deficiência. No coensino, professor de Educação Especial e ensino comum trabalham com estudantes com quem eles têm ou não experiência. Isso faz com que os professores se desafiem para melhorar seu ensino. A colaboração leva os profissionais a inovarem suas práticas e a tentarem realizar atividades, que sozinhos, raramente ou nunca tentariam (ARGUELES, HUGHES e SCHUMM, 2000).

4- Definição de papéis e responsabilidade: Para o trabalho efetivo de coensino é necessário que os dois professores estejam em pé de igualdade (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000). No trabalho em coensino os dois professores precisam ter claro seus papéis e responsabilidades, assim como precisam ser igualmente responsáveis pelos avanços acadêmicos de todos os alunos da classe.

5- Compatibilidade: A combinação entre os estilos e filosofias dos professores é muito importante para o sucesso do coensino. Porém, sabe-se que isto representa um difícil desafio, pois cada professor tem diferenças em seu estilo de ensinar. Para evitar esse conflito, sugere-se que a administração permita que seus professores escolham se trabalharão ou não de forma colaborativa. Outra sugestão é organizar a equipe unindo professores que já tiveram um contato prévio entre si.

6- Habilidades de comunicação: Como o coensino exige um relacionamento significativo, os profissionais envolvidos precisam ter ou desenvolver habilidades de comunicação para que o trabalho atinja o sucesso. Segundo as autoras, é comum surgirem dificuldades quando dois professores começam a trabalhar em conjunto, pois a maior parte dos professores está acostumada a trabalhar sozinha, estabelecendo suas próprias rotinas de sala de aula. Quando uma escola adota a forma de trabalho em coensino supõe-se que muitos professores estarão pela primeira vez se deparando com a necessidade de tomar decisões conjuntas em relação a variados aspectos do ensino. A necessidade de mudança de estratégias, de ouvir novas ideias, de conviver com outro profissional em sala de

aula podem gerar desconfortos, tensões, discordâncias. Por isso, recomenda-se a comunicação frequente entre os profissionais.

7- Suporte administrativo: O coensino exige uma administração que saiba ouvir e que esteja aberta para atuar nos momentos de superação de obstáculos. Uma nova forma de trabalho normalmente gera medos e insegurança, por isso, o papel da administração em apoiar e auxiliar no momento dos erros e acertos, principalmente no momento dos erros, é muito importante.

Um estudo de Lehr (1999) buscou explorar os benefícios da colaboração e as dificuldades que os professores passaram para atingi-los numa escola tradicional de ensino superior. Foram realizadas três rodadas de entrevistas envolvendo 67 dos 72 professores de tempo integral. Na primeira rodada aberta de entrevistas professores revelaram que o ensino colaborativo foi praticado pela maioria dos professores de forma voluntária e que apenas alguns o praticaram de forma designada, contra a sua vontade. A segunda rodada de entrevistas explorou o impacto da administração escolar no desenvolvimento do trabalho de coensino. A rodada final de entrevistas aplicou uma estratégia de revisão dos participantes, verificando ideias prévias e expandindo as dificuldades principais.

Os participantes identificaram diversos obstáculos no trabalho em colaboração e o papel da administração para romper com estes. Primeiramente observaram que há dificuldade para se atingir as metas do coensino quando não há suporte administrativo. Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da Educação Inclusiva e estar de acordo em colocá-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos PAEE ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção, e por consequência, um descompromisso dos professores e funcionários.

Em segundo lugar, observaram que quando os professores não aderem à proposta de trabalhar em colaboração a dificuldade de colocá-la em prática torna-se muito maior. Os professores que optam por trabalhar colaborativamente, inclusive encorajado pelo suporte administrativo, encaram o trabalho com outro professor como um meio de se tornarem melhores em sua própria função. Para estes, dividir ideias e recursos faz uma real diferença na qualidade do ensino.

A terceira dificuldade identificada foi a falta de tempo para planejamento em comum. Segundo Lehr (1999), quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento. Os professores que visam

trabalhar nesta proposta, sem tempo, acabam trabalhando superficialmente em planejamentos que acontecem fora do espaço escolar, quando possível. Esse planejamento acaba se limitando a preparações superficiais de coensino ou trabalho individual.

A quarta demanda identificada na pesquisa para o sucesso do coensino foi a formação continuada em relação aos princípios para a colaboração efetiva. Os participantes concordaram que o treinamento em práticas colaborativas é necessário e precisa ter prioridade dentre os diversos cursos de formação oferecidos aos profissionais da educação.

A divulgação das experiências de sucesso em coensino como estratégia de apoio para a inclusão escolar foi reconhecida na pesquisa como a quinta demanda e é considerada muito importante para mostrar o quanto esta proposta de trabalho é um grande passo para o ensino e aprendizado dos alunos PAEE. A maioria dos professores entrevistados neste estudo não tinha conhecimento qualquer sobre coensino nos meios de comunicação formais da escola. Como meios de comunicação da escola entendem-se boletins diários, anúncios administrativos, informativos para pais e comunidade e relatórios. Os participantes também notaram que seriam importantes encontros facultativos, workshops de desenvolvimento pessoal, encontros de pais e professores e reuniões com a comunidade que também poderiam conscientizar a população sobre as vantagens do coensino e para dar suporte ao uso do mesmo na escola.

Ao final da pesquisa, Lehr (1999) apresentou sugestões aos administradores para o desenvolvimento e suporte ao coensino:

- Trate o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encoraje os professores a trabalhar colaborativamente.
- Dê aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo.
- Forneça experiências de treinamento apropriado para preparar os professores para a colaboração.
- Faça do ensino colaborativo uma visão altamente característica do programa acadêmico da escola (Lehr, 1999, p.5)

Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) apontaram os diretores como grandes articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa dentro do universo escolar, pois são eles que proverão recursos para a capacitação de docentes e recursos complementares necessários ao ensino colaborativo, como por exemplo, o número de alunos em sala de aula, horário de planejamento em comum, parceria com diferentes serviços de apoio, etc.

Propor uma nova forma de trabalho para um sistema de ensino que há décadas funciona da mesma forma é desafiador, e como em qualquer outro processo, o coensino implicará que os profissionais passarão por estágios de adaptação até atingir o objetivo final da colaboração. Para Gately e Gately (2001) o ensino colaborativo é um processo que possui três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração dos professores, são eles: estágio inicial, estágio de comprometimento e, por fim, estágio colaborativo. Também há oito componentes do coensino que necessariamente passam pelos três estágios. Para melhor ilustrá-los, segue abaixo um quadro explicativo:

QUADRO 1: Estágios e componentes do coensino (GATELY; GATELY, 2001; RABELO, 2012)

Componentes	<i>Estágio Inicial</i>	<i>Estágio de Comprometimento</i>	<i>Estágio Colaborativo</i>
Comunicação interpessoal	A comunicação inicial entre os professores é reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação.	A comunicação passa a ser mais efetiva e interativa entre os professores	O desenvolvimento de sinais não verbais é suficiente entre os professores para expressarem suas ideias, sentimentos.
Arranjo físico	O educador especial tem um lugar particular ou ao fundo da sala.	O educador especial se movimenta mais livremente.	Acontece o movimento natural dos dois professores na sala e são cientes da posição de cada um.
Familiaridade com o currículo	O professor de Educação Especial não tem familiaridade com o conteúdo e metodologia utilizadas. Professor de ensino comum tem confiança limitada na capacidade do professor de Educação Especial em ensinar.	Mais disposição do professor de ensino comum em aceitar modificações curriculares.	Os dois professores apreciam e compartilham as competências curriculares.
Metas e modificações do currículo	As atividades são padronizadas e o educador especial é visto como auxiliar.	Professor de ensino comum começa a entender que modificações são necessárias.	Diferenciação nas formas de ensinar os conceitos aos estudantes.
Planejamento instrucional	Professor de ensino comum ensina e o educador especial é visto como assistente.	Inicia-se um planejamento em comum.	Planejamento em comum e ideias compartilhadas.
Apresentação instrucional	Um professor conduz a apresentação das atividades e o outro é auxiliar.	Professor de Educação Especial começa a compartilhar as funções em sala de aula.	Apresentação da lição, fornecimento de instruções e estruturação das atividades por ambos. Os alunos interagem com os dois professores.
Manejo da sala de aula	Professor da Educação Especial assume o papel de “gerente do comportamento” enquanto o outro ensina.	Mais comunicação entre os dois professores sobre regras e rotinas da sala de aula.	Ambos estão envolvidos no sistema de gerenciamento e ensino da turma.
Avaliação	Cada professor tem seu sistema para avaliar os alunos.	Os dois professores discutem as ideias de avaliação.	Ambos apreciam a necessidade da variedade de avaliações do progresso dos alunos.

Keefe, Moore e Duff (2004) em pesquisa com professores do ensino médio concluíram que quando os professores conseguem atingir o estágio de colaboração, estes podem ser capazes de ter experiências de sucesso. Assim, quando os professores se comprometem em trabalhar com a proposta do coensino encontram tempo para planejar e buscar o desenvolvimento profissional em conjunto. Por outro lado, a imposição do trabalho em coensino aos professores pode ser extremamente aversiva, pois os obriga a ajustar os estilos de ensino para atender não somente aos alunos da turma como também aos profissionais presentes em sala de aula.

Sabemos que os professores por si só não são responsáveis pela superação de muitos dos temas citados acima. Por exemplo, as barreiras sistêmicas, tais como a necessidade de um planejamento de tempo, recursos, menor dimensão das turmas e desenvolvimento profissional exigem uma ação administrativa por parte da escola (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004, p.37).

Dessa forma, Keefe; Moore; Duff (2004), com base em diferentes experiências e revisão de literatura, identificaram quatro saberes fundamentais que os educadores devem se apropriar para o sucesso na criação e manutenção das relações no trabalho em coensino.

a) *Conhecer a si mesmo*: Por mais bem intencionados e abertos que os profissionais possam estar, as experiências e vivências anteriores de cada um podem sabotar esse esforço voluntário ao aceitar o trabalho em colaboração. O autoconhecimento consiste em reconhecer que todos possuem pontos fortes e fracos que podem nunca ter sido colocados em jogo em uma situação de trabalho anterior:

Às vezes você tem que dar um “princípio sagrado” para partilhar responsabilidades. Você não pode entrar em pânico quando alguém tem posse de seu livro de notas. Como você pode sobreviver se alguém trabalha com o seu aluno preferido, roubar o afeto que você tem alimentado durante meses? E se ela está certa e você está errado? (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004, p.38).

Conhecer a si mesmo também significa admitir os preconceitos, as noções estereotipadas sobre os alunos e capacidade de cada um. É importante enxergar e admitir os pontos de vista assim como compartilhá-los com o parceiro de trabalho. Também é necessário reconhecer que haverá alunos mais desafiadores que outros e que, em um ambiente de ensino colaborativo, situações difíceis surgirão.

b) *Conheça o seu parceiro*: Conhecer o parceiro de trabalho não significa tornar-se seu melhor amigo, mas deve se criar um clima favorável à amizade, pois ambos

passarão boa parte do tempo juntos, compartilhando de momentos alegres e tristes, desafiadores e de conquistas. Para Keefe, Moore e Duff (2004) é importante saber quem realmente é o parceiro de trabalho, seus gostos, suas preferências, suas opiniões. “Saber quem é o parceiro de trabalho é muito importante para quem deseja partilhar o espaço íntimo que uma sala de aula pode tornar-se” (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004, p.40).

Além disso, é necessário conhecer seus estilos de ensino e como este organiza a rotina da sala de aula (quando o aluno pode sair para ir ao banheiro, se ele pode levantar para apontar o lápis, etc.). As questões que aparentemente tem menos grau de relevância podem tornar-se elementos desafiantes ao longo do ano. Por isso, a comunicação frequente entre os dois é fundamental.

c) *Conhecer seus alunos:* Segundo os autores da pesquisa, conhecer os alunos significa ouvir e aceitar seus valores, seus interesses, suas percepções, compreender seus sonhos. Dessa forma, estes também farão parte da equipe de ensino, pois o sucesso da aprendizagem também depende do envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Além disso, é importante que os alunos saibam quem são os professores da turma. Dessa forma, haverá a possibilidade de criação de um ambiente confiável onde eles possam expressar suas necessidades. Quando os dois professores em sala não conseguem atingir um nível de colaboração os alunos percebem, mesmo que estes procurem disfarçar suas dificuldades. Isto pode dificultar a via de comunicação mais aberta entre professores e alunos.

Nós devemos mostrar aos alunos que nós valorizamos e respeitamos seu “saber.” Quando nós escutamos seus interesses e os incluímos em nossos processos de tomada de decisão, os alunos percebem que eles têm um peso real sobre o que vai acontecer em sua sala de aula. Você não pode dirigir-se as necessidades de um estudante se você não souber quais são (KEEFE, MOORE e DUFF, 2004, p. 42-43).

d) *Conheça seu ofício:* O trabalho em coensino pode ser bem sucedido quando currículo e instruções de ensino são compartilhados pelos parceiros. Ambos devem se familiarizar com os materiais e apropriar-se dos métodos, também devem estar dispostos a realizar modificações, quando necessárias, para um estudante compreender determinado conteúdo ou assunto apresentado. A tarefa de ensinar sempre esteve associada como uma tarefa solitária, porém as experiências do trabalho em coensino analisadas mostram que, apesar dos diversos desafios que esta proposta nos apresenta, a experiência de trabalhar em colaboração permite ampliar o conhecimento em relação a novas formas de ensino, sentimento de realização, de poder compartilhar erros e acertos em busca de um objetivo comum que é a aprendizagem de qualidade a todos os alunos.

Vaughn, Schumm e Arguelles (1997) apresentaram cinco diferentes propostas básicas de coensino:

1. *Um professor - um assistente*: os dois professores estão presentes em sala de aula, mas apenas um conduz as instruções a serem fornecidas. O outro professor observa e caminha pela sala monitorando e auxiliando os alunos individualmente;

2. *Estações de ensino*: os professores dividem o conteúdo a ser fornecido aos alunos sendo que cada professor é responsável pelo ensino de uma parte ou de pequenos grupos de estudantes. Dessa forma, os estudantes se locomovem de uma estação de ensino para outra;

3. *Ensino paralelo*: os professores planejam juntos os conteúdos a serem trabalhados, mas eles dividem a classe e fornecem, para pequenos grupos, o mesmo conteúdo, dentro da mesma sala de aula;

4. *Ensino alternativo*: um professor trabalha com um pequeno grupo de alunos para reforçar o que foi ensinado, ensinar previamente ou suplementar as instruções recebidas pela classe;

5. *Time de ensino*: os dois professores fornecem instruções para todos os alunos ao mesmo tempo.

As propostas de trabalho em coensino mostraram que há mais de uma forma de se trabalhar em parceria e conforme os professores se familiarizam com esta filosofia de trabalho, estes avançam nos estágios de colaboração e aprimoram suas estratégias de ensino e habilidades.

Para que estas possibilidades de trabalho alternativas aos modelos já conhecidos de ensino tornem-se presentes nas escolas é preciso o suporte da administração para favorecer espaços de reflexão do trabalho e planejamento de novas propostas de trabalho que auxiliem o processo de escolarização dos alunos PAEE.

A realização de um trabalho baseado na colaboração entre professor de Educação Especial e professores do ensino comum pode trilhar um longo caminho para se atingir uma escolarização de qualidade do aluno PAEE em sala de aula. No trabalho em colaboração, professores ora podem ser receptivos ora podem demonstrar resistências, pois o trabalho de forma colaborativa exige habilidades interpessoais de grupo, que podem levar tempo a serem construídas, como confiança, comunicação, resolução de problemas e conflitos (WOOD, 1998). Algumas vezes professores de Educação Especial, de ensino comum e diretores não conseguem ser flexíveis para novas possibilidades administrativas na rotina de

tarefas e diferentes estilos de ensino e manejo com a classe (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000).

Wood (1998) afirmou que barreiras para as práticas de colaboração podem existir em variados níveis do sistema escolar, estendendo-se desde as leis educacionais até as práticas pedagógicas em sala de aula, incluindo problemas de carência de profissionais preparados e confusão de papéis relativo à distribuição das tarefas. Muitas dessas barreiras estão centradas nas relações interpessoais e profissionais entre professores de ensino comum e especial. Um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão é o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos, porém, a educação pública não está preparada para promover e possibilitar a colaboração entre os professores.

Aos professores e demais profissionais devem ser oferecidos formação inicial e continuada de qualidade para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão. Formações que abordem as preocupações dos professores em salas de aula podem reduzir a resistência à inclusão. A principal barreira pode ser a da atitude, que só pode ser alterada por uma prática bem sucedida. Competências dos professores, por si só, não são suficientes. Todos os aspectos da organização escolar devem ser cuidadosamente planejados para acontecer a inclusão escolar bem sucedida, incluindo a elaboração do currículo, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais.

A Educação Inclusiva exige o debate e a reflexão visando mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola. Dessa forma, o trabalho em coensino pode se tornar um meio para atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os alunos matriculados no ensino comum.

2.2 Experiências de coensino no Brasil

É de consenso em concepções teóricas e documentos oficiais que o sistema educacional e as práticas pedagógicas têm de ser reestruturadas para atender as novas demandas da escola que busca ser inclusiva. Evoluiu-se nas concepções, porém a escola tradicional com sua estrutura física, humana e profissional ainda não foi modificada. Os cursos de formação inicial e continuada necessitam ser repensados e as novas concepções apropriadas. Estudos mostraram que uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar os alunos PAEE em suas salas de aula comuns.

[...] Por ser uma nova forma de conceber a educação de pessoas com deficiência, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino. A Educação Inclusiva poderá provocar, principalmente, dois tipos de reação dos professores: a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez, a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas (CAPELLINI; MENDES, 2008, p. 105).

É provável que nenhum curso de formação inicial ou continuada dê conta de abarcar todos os conhecimentos necessários para tornar um professor apto a ensinar com qualidade todos os alunos. Nesse sentido, o coensino torna-se uma proposta interessante de trabalho favorável ao sucesso da escolarização de alunos PAEE, pois funciona através da parceria entre dois profissionais, o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula e conhecimento sobre os conteúdos específicos - e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, AH/SD, além de entender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula. A troca e a soma de conhecimento entre esses dois profissionais pode ser de extrema relevância para o sucesso e aprendizado tanto dos alunos PAEE como os demais alunos da sala de aula comum.

Nessa perspectiva, professores de Educação Especial não vão às escolas para orientar, criticar ou ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos. Assim, é interessante apresentar experiências de sucesso em coensino e revisar estudos que embasam essa proposta para melhor entender os limites e possibilidades deste formato de trabalho. No Brasil, diversas pesquisas já foram realizadas no âmbito do GP-FOREESP com a intenção de propiciar o processo formativo através do trabalho em colaboração e uso da metodologia de pesquisa colaborativa⁶.

O estudo de Zanata (2004) consistiu na implementação e avaliação de um programa de formação continuada, o ensino colaborativo, para o professor de ensino comum, com o objetivo de torná-lo mais autônomo e construir práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades dos alunos. A pesquisadora atuou como colaboradora em três salas diferentes que tinham um aluno surdo inserido em suas turmas. Durante a

⁶ A pesquisa colaborativa e pesquisa ação-colaborativa têm como objetivo a própria prática. Essa abordagem prioriza um fazer com os professores e não sobre os professores resultando na produção de novos conhecimentos, que tornarão possível a compreensão da própria prática com o objetivo de produzir mudanças, refletindo na aprendizagem dos alunos, sistematizando os conhecimentos adquiridos, partilhando-os entre os demais envolvidos no processo de inclusão, além de levar à reestruturação dos processos formativos (FRANCO, 2005).

intervenção colaborativa, a pesquisadora filmava algumas aulas dos professores dessas salas e, depois de editar a filmagem, as aulas eram exibidas em reuniões aos três professores, onde os componentes eram analisados coletivamente e, se necessário, as aulas eram replanejadas e implementadas. Durante as reuniões também eram discutidos textos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Após as intervenções, foram coletadas as opiniões dos professores sobre as atividades de planejamento colaborativo. Os resultados apontaram que, quando se estabelece um ambiente colaborativo entre professor de ensino comum e professor de Educação Especial, muitas são as possibilidades de ação e reflexão para se atingir um objetivo comum. É relevante ressaltar que os professores identificaram que as estratégias implementadas beneficiaram todos os alunos da sala de aula e, não apenas o aluno surdo.

A pesquisa de Capellini (2004) teve como objetivo verificar as implicações do ensino colaborativo em duas escolas de Ensino Fundamental, envolvendo quatro turmas de 1^a a 4^a séries (como eram denominadas na época), nas quais estavam inseridos seis alunos com deficiência intelectual. A intervenção baseava-se no estabelecimento de uma parceria com o apoio sistemático do professor de Educação Especial dentro da sala de aula com o professor de ensino comum, em alguns dias da semana, além da realização de atividades extraclasse que incluíam tempo para planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com os familiares, reuniões com os demais profissionais da escola e estudos dirigidos. As intervenções tiveram duração de um semestre a um ano em cada turma totalizando 2 anos de acompanhamento nas quatro turmas. Os resultados obtidos mostraram que a proposta do ensino colaborativo foi positiva tanto para os alunos, que apresentaram evolução no desempenho acadêmico, como para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos.

Lourenço (2012) realizou uma pesquisa com o objetivo de avaliar os efeitos de um programa de formação de profissionais visando à implementação de recursos de alta tecnologia assistiva para favorecer o processo de escolarização de alunos com paralisia cerebral. Para isso, desenvolveu uma proposta de trabalho colaborativa, envolvendo o desenvolvimento de um programa de formação, sua execução junto à equipe de profissionais de uma escola especial de um município do interior paulista e avaliação deste programa. Os resultados indicaram que o programa desenvolvido foi positivo, pois promoveu a formação dos envolvidos para uso desses recursos e o aspecto mais valorizado pelos participantes foi o papel da colaboração entre os profissionais e a pesquisadora.

Em artigo, Assis e Martinez (2012), relataram sua experiência de pesquisa, que tinha como objetivo descrever o desenvolvimento da aprendizagem de alunos inscritos em um minicurso na VII Jornada Científica e Tecnológica da UFSCar abordando conhecimentos específicos sobre a prática de ensino e consultoria colaborativa na inclusão escolar. O instrumento utilizado para mensurar o aprendizado dos graduandos foi um questionário com questões abertas que tinham como objetivo verificar o repertório de entrada e de saída dos participantes no que se refere ao conhecimento de aspectos gerais abordados durante a palestra. O questionário foi composto por duas questões: a primeira questionava o conhecimento aluno sobre consultoria e ensino colaborativo e a segunda pergunta investigava em um caso específico quais seriam as ações dos graduandos diante uma situação de contratação para prestação de serviços em uma escola inclusiva. Os resultados mostraram mudanças no discurso ao implementar as ações sobre o estudo de caso discutido. Anteriormente a participação no curso, os graduandos descreviam posturas individualistas focando apenas ações destinadas ao aluno alvo das intervenções do estudo de caso. Após o minicurso, o foco das intervenções passou a ser a escola e as ações que devem ser executadas de forma colaborativa junto aos professores e pais.

O estudo de Rabelo (2012) teve como objetivo de estudo analisar as potencialidades e limites dessa experiência na formação continuada de professores, baseada no ensino colaborativo, com profissionais que atuavam no ensino comum e ensino especial. Participaram da pesquisa, além da própria pesquisadora: duas professoras de ensino comum, duas estagiárias, cinco professoras de Educação Especial que atuavam em SRM e três alunos com autismo. Os resultados mostraram que o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo trouxe contribuições à formação continuada das professoras participantes de modo a favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos com autismo.

Lago (2013) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi identificar e analisar os benefícios pedagógicos e sociais para alunos com deficiência intelectual a partir de um programa de ensino colaborativo. Os resultados apontaram que a assistência sistemática oferecida por meio do ensino colaborativo favorecia a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, pois se verificou por meio das avaliações pedagógicas antes e após o ensino colaborativo e das falas das professoras participantes e dos seus familiares que houve avanços tanto no aspecto pedagógico quanto na socialização dos mesmos.

As experiências, pesquisas e conhecimentos produzidos sobre a proposta de trabalho em coensino apontam para uma redefinição de papéis dos professores de Educação Especial como apoio centrado na classe comum e não somente em serviços que atendam aos alunos no período inverso de sua escolarização para complementar ou suplementar seus estudos.

Pensando nessa forma de trabalho, um município no interior do estado de São Paulo, no ano de 2011, colocou na pauta do seu Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de 2012 a 2021 (Anexo A) a importância de se ter professores de Educação Especial trabalhando especificamente na função de coensino para garantir o êxito na aprendizagem do aluno PAEE em sala de aula comum ao invés de lhe proporcionar somente sua socialização no ambiente escolar. Porém, apesar de já existir algumas experiências de colaboração como as apresentadas neste capítulo, o papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino ainda não estava definido claramente. Assim, a pesquisa presente teve como contexto esse município e como principal objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores participantes do processo da inclusão escolar do município estudado, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGIA

O presente estudo foi baseado na abordagem qualitativa, pois esta leva ao contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1988). Na pesquisa qualitativa busca-se entender os fenômenos envolvidos no contexto. As questões e hipóteses podem surgir antes, durante ou depois da coleta de dados ou mesmo da análise desses dados, sendo que essas mesmas hipóteses podem ser provadas ou não em seu processo de interpretação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

O presente trabalho é caracterizado descritivo em relação aos seus objetivos, pois permitiu descrever sistematicamente concepções de diferentes grupos envolvidos no mesmo contexto. Andrade (2008) destaca que a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-lo, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles.

O desenho do estudo envolveu sete etapas, a saber:

Etapa preliminar: Condução dos procedimentos éticos.

Etapa I: Recrutamento e seleção dos participantes.

Etapa II: Elaboração dos instrumentos para entrevistas semiestruturadas.

Etapa III: Realização das entrevistas semiestruturadas.

Etapa IV: Transcrição das entrevistas.

Etapa V: Concepção dos alunos em relação ao coensino.

Etapa VI: Devolutiva dos dados.

3.1 Local da coleta de dados

A presente pesquisa foi desenvolvida num município do interior do estado de São Paulo, mais especificamente em cinco escolas da sua rede municipal de ensino, sendo uma escola de Educação Infantil, designada neste trabalho por Escola 1, duas escolas dos anos iniciais Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), designadas por Escola 2 e Escola 3 respectivamente, e duas escolas que contemplavam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), denominadas Escola 4 e Escola 5.

Todas essas escolas tinham matriculados alunos PAEE e professores de ensino comum que trabalhavam em colaboração com o professor de Educação Especial em sala de aula durante o ano de 2012.

3.2 Participantes

A presente pesquisa contou com vinte e um (21) participantes, sendo:

- Seis professores do ensino comum (denominados neste estudo como **PEC**) que tinham inserido em suas turmas aluno PAEE e trabalhavam em coensino com o professor de Educação Especial: sendo um professor de Educação Infantil (mãe e professora do aluno PAEE), três docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois que lecionavam anos finais do Ensino Fundamental.
- Quatro professores de Educação Especial (designados **PEE**) que atuavam na função de coensino: um atuante na Educação Infantil e três atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Seis pais de alunos PAEE (denominados **PA**) matriculados respectivamente nas seguintes turmas: um na Educação Infantil (mãe e professora do aluno público alvo da Educação Infantil), dois no 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental respectivamente e três pais de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo um aluno matriculado no 8º ano e dois no 9º ano;
- Três diretores (designados com a sigla **D**): sendo uma diretora da Escola 1 (Educação Infantil), uma da Escola 2 (dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e uma da Escola 5 (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental);
- Uma vice-diretora (**VD**): da Escola 5;
- Um coordenador pedagógico (**CP**): também da Escola 5;

Todos os participantes responderam um roteiro de entrevista semiestruturada de acordo com a função que desempenhavam. A identificação das escolas e os nomes dos participantes foram designados numericamente de acordo com as escolas que fazem parte. Os nomes dos alunos quando citados nos relatos dos participantes foram substituídos por nomes fictícios para manter preservadas suas identidades.

QUADRO 2 - Caracterização das escolas municipais participantes da pesquisa

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	ESCOLA 5
<ul style="list-style-type: none"> • Atendia 400 alunos da Educação Infantil (4 meses a 5 anos de idade) • Localizada em um dos bairros periféricos do município • Tinha dez anos de funcionamento. • A unidade escolar possuía 49 funcionários e era administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Contava com uma diretora e uma assistente de direção, não havendo profissional designado à coordenação pedagógica nas escolas de Educação Infantil deste município. • Contava com uma SRM, onde uma professora de Educação Especial concursada trabalhava os dois períodos na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendia 660 alunos matriculados entre os períodos matutino e vespertino, do 1º ao 5º do Ensino Fundamental e, Educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno; • Localizada em um tradicional bairro do município, • Continha 27 salas de aula • Mantinha outros tipos de projetos, como a Escola do Futuro, que são bibliotecas escolares comunitárias e o projeto Escola Nossa, que visa fortalecer o vínculo ente a escola e comunidade através do oferecimento de cursos de ginástica, artesanato, informática à comunidade.; • Tinha uma SRM, com uma professora de Educação Especial concursada e efetiva da escola, que trabalhava no período da manhã, atendendo os alunos no contraturno, e uma professora de Educação Especial que trabalhava no período vespertino, em caráter temporário atuando no trabalho em coensino com as professoras de ensino comum em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendia 600 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino, • Tinha 24 salas de aula • Era contemplada pelo projeto Escola do Futuro. Além disso, é considerada uma Comunidade de Aprendizagem, projeto desenvolvido com a secretaria da educação e o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da UFSCar, que busca parcerias com a comunidade visando melhorias para a escola que desejam. • Possuía uma SRM e nela trabalhavam uma professora de Educação Especial concursada e com sede na escola, atuante no período da manhã e uma professora de Educação Especial concursada - sem sede ainda pelo fato de estar em período probatório - atuante no período da tarde, revezando seu trabalho entre o AEE e o ensino colaborativo nas salas de aula comuns. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendia 1162 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA. • Possuía 40 salas de aula. • Localizada em bairro de grande porte no município. • Tinha SRM alocada em uma sala improvisada, pois a escola passava por um processo de reforma de ampliação de salas. Este fato estava ocasionando diversos transtornos aos professores de Educação Especial que trabalhavam no local, pois sem espaço adequado, muitos materiais e recursos estavam estocados em caixas na sala da direção, por exemplo. Além disso, alguns materiais já se perderam ou foram furtados. • Quanto aos professores de Educação Especial, um deles, concursado e efetivo na escola atendia na SRM no período matutino, o outro atuava como professor de coensino no período vespertino, este foi efetivado no início do ano de 2012, por isso ainda não tinha sede, mas já havia trabalhado nos anos anteriores na mesma escola em caráter temporário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendia 840 alunos ao todo distribuídos no período matutino do 6º ao 9º ano e, no período vespertino do 1º ao 5º ano. Oferecia, no período noturno, a EJA. • Localizada em bairro periférico da cidade, • Contava com 35 salas de aula. • Tinha o projeto Escolas do Futuro, Escola Nossa e Comunidades de Aprendizagem. • Possuía uma SRM alocada em um espaço próprio, de boa estrutura física. No período da manhã havia uma professora de Educação Especial contratada, que atendia alunos do período da tarde e, no período da tarde havia uma professora de Educação Especial concursada e efetiva da escola que atendia os alunos do período da manhã. Também contava com uma professora de Educação Especial trabalhando em coensino no período da manhã, atendendo alunos e professores do 6º ao 9º ano.

3.3 Caracterização do perfil profissional dos participantes da pesquisa

A descrição do perfil profissional dos participantes da pesquisa foi elaborada de acordo com o cargo e a função que cada entrevistado desempenha. Os dados foram organizados de maneira sintetizada e contemplam informações sobre a formação inicial e continuada, tempo de experiência profissional, redes de ensino em que atuavam, carga horária de trabalho, alunos atendidos e tempo de experiência no trabalho em colaboração com o professor de Educação Especial. Optou-se por não caracterizar os pais entrevistados, pois não era objetivo da pesquisa descrever o perfil de pais de alunos PAEE e sim saber a opinião deles em relação ao serviço de apoio oferecido, ou seja, o trabalho em colaboração do professor de ensino comum e o da Educação Especial.

Do total de profissionais participantes da pesquisa, quinze (15) eram mulheres e três (3) eram do sexo masculino, fator comum no magistério, principalmente na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. A faixa etária da maioria dos entrevistados ficou entre trinta e um e cinquenta anos de idade. A carga horária semanal de trabalho desses profissionais mostra que mais da metade deles trabalhava cerca de quarenta horas semanais. O tempo médio de experiência no magistério variou de cinco a vinte anos, apenas dois deles lecionavam há menos de cinco anos. Em relação à rede de ensino somente dois professores trabalhavam em mais de uma rede de ensino, no caso destes lecionavam na rede municipal e na rede estadual. A maioria dedicava-se exclusivamente ao trabalho na rede municipal de ensino.

Quanto à atuação dos participantes nos diferentes níveis de ensino, a maioria atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), seguido dos anos finais (6º ao 9º ano) e por último, três profissionais, atuavam na Educação Infantil. Pode-se observar que a formação inicial e continuada de cada profissional participante são as mais variadas, desde magistério no ensino médio até pós-graduação *stricto sensu*.

Serão descritos nos quadros a seguir primeiramente os professores do ensino comum, seguidos dos professores de Educação Especial e, por último, os profissionais que atuavam em cargos administrativos (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico).

QUADRO 3: Caracterização do perfil profissional dos professores de ensino comum participantes da pesquisa

PEC 1	Professora da Educação Infantil há 4 anos, formada em Pedagogia há mais de 15 anos. Recentemente realizou cursos de formação continuada, de 60 horas cada um em média, relacionados às áreas de educação infantil, Educação Especial e relação família-escola. Atuava somente na rede municipal de ensino onde é efetiva, trabalhando 30 horas semanais. No momento da pesquisa atuava em uma sala com alunos de 1 ano completo a 1 ano e 11 meses, onde estava inserido um aluno com Síndrome de Down (filho da própria participante). Era a <u>primeira vez que atuava em parceria com a professora de Educação Especial</u> , porém como professora em creche já havia atuado diversas vezes em colaboração com outras professoras da Educação Infantil, pois normalmente em salas de 0 a 3 anos atuam de 2 a 3 professoras por sala no município.
PEC 2	Professora de cargo temporário na Escola de Ensino Fundamental (Escola 2), fez Magistério (nível médio), depois cursou Normal Superior e por fim, fez o curso de Pedagogia. A participante não relatou sobre cursos de formação continuada. Atuava somente na rede municipal de ensino com carga horária de 30 horas semanais. Tinha experiência de atuação na área da Educação Infantil (5 anos) e no Ensino Fundamental (8 anos). Atuava em uma sala de 2º ano onde estava inserido um aluno com suspeita de autismo (encontrava-se em avaliação). Foi a <u>primeira vez que atuou em colaboração com a professora de Educação Especial</u> .
PEC 3	Professora do Ensino Fundamental há 13 anos, concursada, fez Magistério, posteriormente cursou Pedagogia, e mais tarde, fez Mestrado e Doutorado em Educação. Atuava somente na rede municipal de ensino com 30 horas semanais de trabalho. Atuava em um 4º ano onde estava inserido um aluno com deficiência intelectual. Foi a <u>primeira vez que trabalhou com um professor de Educação Especial em sua sala de aula</u> .
PEC 4	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental há 18 anos, efetiva na rede. Cursou Magistério, depois se licenciou em História, e não relatou a realização de cursos de curta duração ou aperfeiçoamento. Atuava, naquele momento, somente na rede municipal de ensino, com carga horária de 30 horas semanais. Era professora em um 3º ano onde estava inserido um aluno com autismo. <u>Era a primeira vez que trabalhava em parceria com o professor de Educação Especial em sala de aula</u> .
PEC 5a	Professora licenciada em Língua Portuguesa, concursada, formada em Letras, realizou diversos cursos de curta duração relacionados à área mais específica do ensino de Língua Portuguesa. Atuante nos anos finais do Ensino Fundamental há 14 anos. Naquele momento atuava na rede municipal (6º ao 9º ano) e na rede estadual de ensino dando aulas para o Ensino Médio. Em um dos 9º anos que atuava na rede municipal havia um aluno com Síndrome de Down e no outro 9º ano estava inserida uma aluna também com Síndrome de Down. Foi sua <u>primeira experiência de trabalho em colaboração com o professor de Educação Especial</u> .
PEC 5b	Licenciado em Ciências Biológicas, recentemente terminou o Mestrado na mesma área e continuava sua formação no Doutorado. Era o seu segundo ano como docente no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em caráter temporário. Atuava somente na rede municipal de ensino com carga horária de 20 horas semanais. Em um dos 6º anos em que atuava havia inserido um aluno com Paralisia Cerebral. Era a <u>primeira vez que o professor trabalhava em colaboração com o professor de Educação Especial em sala de aula</u> .

QUADRO 4: Caracterização do perfil profissional dos professores de Educação Especial participantes da pesquisa

PEE 1	Professora de Educação Especial há 15 anos, formada primeiramente em um curso técnico em Análises Químicas, posteriormente licenciou-se em Pedagogia e fez duas especializações: uma em Educação Especial e a outra em Psicopedagogia. Trabalhava exclusivamente na rede municipal de ensino, com carga horária de 40 horas semanais numa mesma escola, ou seja, atendia alunos dos dois períodos, tanto nas SRM como no Ensino Colaborativo. Também fez cursos de pequena e longa duração, relacionados à área da Educação Especial, educação infantil e família. Como a participante é professora em uma escola de Educação Infantil (Escola 1). <u>A professora já fazia Ensino Colaborativo em alguns casos</u> , pois relatou que no caso das crianças pequenas é mais interessante fazer um trabalho em conjunto com a turma toda, pois as professoras de Educação Infantil já desenvolvem um trabalho que visa o desenvolvimento integral da criança através de estimulação sensorial, visual, auditiva, coordenação motora grossa e fina, entre outras habilidades que são estimuladas sem a necessidade do aluno ser atendido de forma individualizada na SRM.
PEE 2	A participante era professora do Ensino Fundamental há 6 anos e 2 no Ensino Especial. Kursou Pedagogia com habilitação em Educação Especial e realizou diversos cursos de pequena duração relacionados à área da Educação Especial, como Introdução à Libras, Autismo, entre outros. Trabalha na rede estadual como professora efetiva (30 horas semanais) e na rede municipal de ensino em caráter temporário por 20 horas semanais, totalizando 50 horas por semana. <u>Era a primeira vez que trabalhava na proposta do coensino.</u>
PEE3	A professora formada em Pedagogia tinha duas especializações, uma diretamente ligada à área da Educação Especial e outra relacionada à ética, cidadania e valores. Tinha 5 anos de experiência na área da Educação Especial. No primeiro ano de trabalho atuou em SRM, nos 3 seguintes trabalhou na Secretaria Municipal de Educação como auxiliar da chefe de divisão da Educação Especial e, no momento da pesquisa, tinha voltado a trabalhar na SRM de uma escola de Ensino Fundamental, a Escola 3, com carga horária de 20 horas semanais. A participante retornou à SEM devido a mudança de gestão e troca dos funcionários de cargo comissionado nas secretarias. Devido a demanda da escola, revezava seu trabalho entre o AEE na SRM e o trabalho em coensino em uma sala de aula. <u>Era a primeira vez que estava realizando o ensino colaborativo.</u>
PEE 4⁷	O professor de Educação Especial cursou Pedagogia com habilitação em Educação Especial e realizou cursos de curta duração relacionados ao autismo, deficiência visual, entre outros. Trabalhava em dedicação exclusiva para a rede municipal de ensino fazendo um total de 40 horas semanais, dividindo sua atuação entre uma escola de Ensino Fundamental, a Escola 4 (20 horas) e outra escola (20 horas). O professor já acompanhava alguns alunos em sala de aula, mas não de maneira sistematizada, como trabalho em coensino era sua primeira experiência.

⁷ Os professores PEE1, PEE2 e PEE4 participaram do Curso de Formação em Ensino Colaborativo em 2011 oferecido pela doutoranda Carla Rios Vilaronga orientada pela professora doutora Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar). Este curso faz parte da pesquisa da doutoranda que tinha como objetivo avaliar o impacto de um curso de formação em Ensino Colaborativo e foi realizado no mesmo município alvo do presente estudo porque era o primeiro ano de implementação de um projeto piloto de trabalho em coensino nessa rede de ensino, que solicitou à Universidade um curso de formação que contemplasse essa demanda, pois era a primeira vez que os professores iriam trabalhar com esse tipo de serviço de apoio.

Muitas das formações continuadas são cursadas pelos participantes devido à demanda que recebem da escola. Um exemplo é o PEE 4 que relatou a realização de alguns cursos específicos sobre deficiência visual, como o de Orientação e Mobilidade, pois em uma das escolas que trabalhava havia inserido um aluno cego. Outro motivo de realização de cursos de longa ou curta duração é a progressão funcional deste profissional de acordo com o plano de carreira oferecido pela rede de ensino municipal, aumentam-se os pontos para possíveis remoções de escola ou escolha de sala e também para aumento salarial.

Observou-se entre os professores de Educação Especial, apesar das diferentes formações, que todos apresentavam os requisitos exigidos para trabalhar na rede municipal de ensino, ou seja, formação inicial em Educação Especial ou com habilitação ou especialização na área como determina a legislação nacional (BRASIL, 2001).

QUADRO 5: Caracterização do perfil profissional dos gestores participantes da pesquisa

D 1	A diretora da Escola 1, era professora de Educação Especial, com formação em Pedagogia, especialização em Educação Especial e realizou cursos de pequena duração relacionados à inclusão e diversidade. Tinha 12 anos de experiência profissional. Nos últimos 4 anos estava atuando na direção escolar com dedicação exclusiva à rede municipal de ensino, totalizando 40 horas semanais de trabalho.
D 2	Professora de ensino comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fez Magistério, licenciatura em Pedagogia e Geografia e era especialista em Gestão Escolar. Tinha 10 anos de experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3 anos de experiência como diretora. Sua dedicação era exclusiva à rede municipal de ensino, com carga horária de 40 horas semanais.
D 5	Professora da Educação Infantil, formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar, também possui cursos de curta e longa duração, relacionados principalmente à alfabetização. Tinha 30 anos de docência na Educação Infantil e 5 anos de experiência na gestão escolar. Sua carga horária era de 40 horas semanais. Fora do período dedicado à escola, atua como psicopedagoga em consultório particular.
VD 5	Era efetiva na rede como professora de Educação Especial, fez Magistério, depois se licenciou em História e Pedagogia. Possuía Mestrado em Educação Especial, e relatou diversos cursos de longa e curta duração relacionados diferentes áreas da Educação Especial como curso básico de LIBRAS, Orientação e Mobilidade, Formação de gestores do Programa Educação Inclusiva, entre outros. Tinha 17 anos de experiência profissional em diferentes áreas e locais de atuação: 3 anos como professora do Ensino Fundamental (rede estadual de ensino), 14 anos em SRM entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede municipal, 1 ano na coordenação da Educação Especial dessa mesma rede e 2 anos como vice-diretora na Escola 5.
CP 5	O coordenador pedagógico era licenciado em Estudos Sociais e especialista na área da Educação. Não relatou cursos de formação continuada de longa e pequena duração. Com 25 anos de experiência na docência no Ensino Fundamental (rede municipal) e Médio (rede estadual). Havia se aposentado recentemente da rede estadual e atuava há 6 anos na coordenação pedagógica da Escola 5.

Verificou-se que, entre os profissionais participantes, cinco (5) deles trabalhavam em funções administrativas na escola, como diretor, vice-diretor ou coordenador, o restante atuava em sala de aula, incluindo os professores de Educação Especial. Em relação aos profissionais que estavam em cargos comissionados desenvolvendo funções administrativas também se averiguou uma formação variada.

O Quadro 6 apresenta a denominação por sigla que recebeu cada participante.

QUADRO 6: Designação dos participantes da pesquisa

Escolas	Professor de ensino comum	Professor de Educação Especial	Gestão escolar	Pais de alunos
Escola 1	PEC 1	PEE 1	D 1	PA 1
Escola 2	PEC 2	PEE 2	D 2	PA 2
Escola 3	PEC 3	PEE 3	-----	-----
Escola 4	PEC 4	PEE 4	_____	PA 4
Escola 5	PEC 5a PEC 5b	-----	D 5 VD 5 CP 5	PA 5a PA 5b PA 5c

3.4 Materiais e equipamentos

Foi utilizado um gravador digital para a coleta de dados da pesquisa. Para a transcrição dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas utilizou-se um fone de ouvido e notebook.

3.5 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados deste estudo:

- a) Ficha de caracterização dos participantes para coletar informações relacionadas a dados pessoais, formação e atuação profissional. (Apêndice A).
- b) Roteiro de entrevista para professores do ensino comum que tinham alunos PAEE em sala de aula e trabalhavam em conjunto com o professor de Educação Especial (Apêndice B).
- c) Roteiro de entrevista para professores de Educação Especial que trabalhavam na função de professor do ensino colaborativo (Apêndice C).
- d) Roteiro de entrevista para diretores vice-diretores e coordenadores pedagógicos das escolas que, tinham em seu quadro de profissionais, professores do ensino comum que

trabalhavam com o professor de Educação Especial na função de ensino colaborativo (Apêndice D).

- e) Roteiro para pais de alunos PAEE matriculados em escolas de ensino comum, os quais os filhos eram atendidos pelo serviço de apoio do professor de Educação Especial em sala de aula (Apêndice E).

Todas as entrevistas semiestruturadas foram gravadas para possível verificação da autenticidade das falas e ter credibilidade científica para o processo de análise dos dados (MANZINI, 2012).

3.6 Procedimento de coleta de dados

Utilizou-se como procedimento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, pois dessa forma, pesquisador e participantes puderam questionar a realidade educativa em que trabalham, analisando os problemas e avaliando a forma de trabalho em coensino realizada durante o ano de 2012 e primeiro semestre de 2013.

A escolha da entrevista semiestruturada deveu-se ao fato de esta ter como característica a elaboração de um roteiro de perguntas abertas para estudar alguma problemática com um grupo específico, como por exemplo, grupo de professores, grupo de pais ou grupo de alunos e possibilita examinar e contrastar as informações entre os participantes entrevistados.

Além disso, a entrevista semiestruturada permite ao entrevistador a realização de perguntas complementares ao entrevistado para entender melhor a problemática que está em pauta (MANZINI, 2012). A entrevista oferece vantagens em relação a outras técnicas de coleta de dados quando “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke; André, 1988, p.34). É necessário que o pesquisador esteja atento principalmente ao roteiro da entrevista preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação.

[...] Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse dado à luz de toda aquela imagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (Lüdke; André, 1988, p.34)

De acordo com Minayo e Sanches (1993), o material da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações efetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos. Nesse sentido, a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e, ao mesmo tempo é transmitido através de um porta voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais. A autora afirma que o confronto da fala e da prática social é tarefa complementar e concomitante da investigação qualitativa, que em alguns casos limita-se ao material discursivo. Desta maneira, uma análise qualitativa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um contexto e à luz de teorias de referência.

A pesquisa foi realizada em seis etapas que foram elaboradas e planejadas para o melhor andamento do trabalho e seguem descritas a seguir:

3.6.1 Etapa preliminar: Condução dos procedimentos éticos

Esta pesquisa teve sua orientação pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi submetido para apreciação e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (Anexo B). Além disso, os responsáveis pela Divisão da Educação Especial e Secretaria Municipal de Ensino foram contatados para esclarecimentos sobre a realização da pesquisa na rede municipal de ensino e aprovação da mesma. Somente depois desses procedimentos e aprovações, a pesquisa se iniciou.

3.6.2 Etapa I: Recrutamento e seleção dos participantes

Posterior à aprovação do Comitê de Ética da UFSCar e da Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora entrou em contato com as escolas municipais para agendar a apresentação da proposta de pesquisa. Após esse contato e permissão da direção, uma breve apresentação da pesquisa era realizada no Horário de Trabalho do Professor Coletivo (HTPC) das escolas. Em seguida, dado o interesse dos profissionais era agendado via correio eletrônico ou telefone, o dia e horário para a entrevista. Somente o contato com os pais era realizado de forma diferenciada. Durante a entrevista com os professores (etapa III) pediu-se o contato dos pais do aluno PAEE, quando era possível, para entrar em contato e convidá-lo para participar da pesquisa.

Portanto, o recrutamento e seleção dos participantes foram feitas por meio de amostragem por conveniência, e o critério principal para a seleção foi ter algum tipo de experiência com a proposta de coensino, do professor (do ensino especial ou comum), gestor (diretor, vice e coordenador) ou familiares de alunos da população alvo da Educação Especial. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F).

3.6.3 Etapa II: Elaboração dos instrumentos para entrevistas semiestruturadas

A partir dos dados de outros estudos e pesquisa sobre coensino e da literatura especializada foram elaborados roteiros de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados dos profissionais que atuam na escola (gestão, coordenação, professor de Educação Especial e professor de ensino comum).

As entrevistas semiestruturadas elaboradas para o presente estudo passaram pela apreciação de juízes, ou seja, pesquisadores da temática, entre eles mestrandos, mestres, doutorandos e doutores do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP – FOREESP), a qual a pesquisadora deste estudo faz parte. Estes opinaram, sugeriram e avaliaram as questões abertas elaboradas para que estas pudessem trazer da melhor forma possível as informações necessárias para se atingir os objetivos propostos.

Após o olhar e apreciação dos juízes, as questões das entrevistas elaboradas para o presente trabalho foram testadas em estudo piloto com duas professoras que trabalhavam de forma colaborativa: uma professora de Educação Especial e uma professora de Educação Infantil do ensino comum para ajustes finais e melhor organização das questões. Afinal, chegou-se a quatro roteiros de entrevistas para serem aplicados em situação semiestruturadas, uma para cada função do profissional na escola e um roteiro para pais.

Os quatro roteiros elaborados partiram de duas grandes temáticas que se dividiam em subtemas importantes para o entendimento do contexto e da percepção dos participantes em relação ao ensino colaborativo e as questões que o permeiam, porém com abordagens diferenciadas dependendo do participante (professor de ensino comum, professor de Educação Especial, gestor ou familiar).

A primeira grande temática estava relacionada diretamente ao aluno PAEE e as suas relações na escola, tanto sociais como de aprendizado. Esta foi subdividida nos seguintes temas:

(a) Relação entre alunos PAEE e os demais alunos.

- (b) Relação dos profissionais da escola com os alunos PAEE e vice-versa.
- (c) Serviços de apoio oferecidos aos alunos PAEE.
- (d) Desempenho e avaliação acadêmica do aluno PAEE.

Na segunda temática foram abordadas questões relacionadas diretamente ao trabalho de coensino entre o professor do ensino comum e professor de Educação Especial e abordavam os seguintes subtemas:

- (I) Concepção de ensino colaborativo ou coensino.
- (II) Vantagens do coensino.
- (III) Planejamento em conjunto.
- (IV) Tipo de atividades e estratégias elaboradas.
- (V) Papel do professor de Educação Especial e professor de ensino comum na proposta do coensino em relação à aprendizagem dos alunos.
- (VI) Papel da equipe administrativa.
- (VII) Avaliação do trabalho de coensino.

3.6.4 Etapa III: Realização das entrevistas semiestruturadas

Para a realização desta etapa da pesquisa, entrou-se em contato com os participantes da pesquisa via correio eletrônico ou telefonema para agendamento do dia e horário mais propício para a entrevista. As entrevistas com os profissionais da educação aconteceram nas respectivas escolas em que trabalhavam em dia e horário determinados por eles, em sua maioria foi realizada em espaço de tempo cedido pelos diretores nos momentos de HTPC ou planejamento escolar.

Em relação às entrevistas com os pais, estes foram contatados via telefone, marcando também dia e horários sugeridos por eles e, em sua maioria a pesquisadora se dirigiu até a casa destes para a coleta de dados. Dos cinco responsáveis entrevistados, apenas um optou por fazer a entrevista na escola que o filho frequentava.

As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas em áudio. Cada entrevista teve em média a duração de 20 minutos, totalizando 6 horas e 40 minutos de gravação.

3.6.5 Etapa IV: Transcrição das entrevistas

Esta etapa foi destinada a transcrição das entrevistas pela própria pesquisadora, que também realizou a leitura e análise dos dados. A transcrição foi realizada a partir de alguns critérios dispostos por Marcuschi (1986):

- 1) Evitar letras maiúsculas quando havia uma pausa na fala.
- 2) Utilizar uma sequência com linhas não muito longas para a melhor visualização do conjunto.
- 3) Indicar os falantes com siglas ou letras do nome do alfabeto.
- 4) Não cortar palavras na passagem de uma linha para outra. Segundo o autor, palavras pronunciadas de modo diferente do padrão devem ter grafias consensuais, tais como *né, pra, prum, comé, tava* ou truncamentos, como: *compr* (comprou), *vam di* (vamos dizer), dentre outras.

A transcrição de todas as entrevistas durou cerca de 60 horas, com uma média de 3 horas por entrevista e uma transcrição por dia, totalizando 21 dias.

Além dos critérios apresentados, optou-se por grafar corretamente, segundo a língua portuguesa formal escrita, as falas pronunciadas de maneira informal, como *pra mim fazer, eu vejo ele* ou verbos conjugados em tempo verbal incorreto para não expor os participantes da pesquisa. Tomou-se o devido cuidado para não modificar as palavras do entrevistado para não se perder o sentido daquilo que este queria informar ao participante.

As normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) também foram utilizadas como critério (DUPAS, 2012) para apresentar as citações dos participantes, substituindo, entretanto, o nome dos autores das falas pela sigla designada. Os comentários da pesquisadora, quando esta os julgou necessários, foram apresentados entre parênteses.

3.6.6 Etapa V: Concepção dos alunos em relação ao coensino

Nesta etapa, depois do consentimento da direção da Escola 3, a pesquisadora pediu aos vinte e quatro alunos de uma das salas em que professor de ensino comum e Educação Especial trabalhavam na proposta do coensino, para que desenhassem e escrevessem como era sua sala de aula e o que achavam de estudar em uma sala regida por duas professoras. O objetivo dessa atividade foi procurar compreender o olhar dos alunos sobre esse novo formato de ensino, ou seja, a concepção que estes estavam construindo em relação ao coensino. Os nomes dos alunos foram retirados para não expor a identidade de cada um.

Essa sala foi escolhida, pois durante os anos de 2010 e 2011 havia um professor de Educação Especial que auxiliava a professora de ensino comum nessa turma. Já no ano de 2012, o professor de Educação Especial atuante nessa mesma sala inicia o trabalho visando à construção de uma parceria colaborativa. Nos anos anteriores o professor de Educação Especial era visto somente como um auxiliar e apoio exclusivo do aluno alvo. E, em 2013 o trabalho em coensino na mesma turma deu continuidade, porém por outra professora de Educação Especial. Além disso, a maioria das crianças dessa sala estudava junto desde o 1º ano com o aluno PAEE e estava habituada a frequentar uma sala de aula com dois professores regentes.

Após entrevista com as professoras de ensino comum e Educação Especial desta turma e tendo a permissão da direção, foi combinado um momento, dia e horário que não atrapalhasse muito a rotina da sala de aula, para os alunos desenharem a turma como eles a viam e escrevessem sua opinião sobre a presença de duas professoras em sua sala de aula. Na discussão dos resultados desta pesquisa, alguns desenhos foram expostos no eixo sobre a concepção do trabalho em coensino realizado nas escolas da rede municipal. Os pais dos alunos cujos desenhos foram selecionados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G) autorizando desta forma, a publicação da ilustração de seus filhos neste trabalho.

3.6.7 Etapa VI: Devolutiva dos dados

Encerrada a etapa de realização das entrevistas, foi organizado um encontro para devolutiva dos dados coletados aos participantes da pesquisa (Apêndice H). A devolutiva dos dados aos participantes contribuiu para a refutação dos dados, corroborando as informações dadas sobre as experiências do trabalho em colaboração pelos quais passaram.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos a análises constantes a fim de aprimorar as questões previamente definidas. A análise dos dados teve por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da pesquisa. Foi realizada de maneira contínua, procurando “identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (ALVES - MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

De acordo com Lüdke e André (1986), é importante nesta etapa que a análise não se restrinja ao que está explícito nos dados obtidos, mas deve-se procurar ir além,

desvelando mensagens implícitas e dimensões contraditórias. Por isso, os dados foram divididos em eixos temáticos de análise.

No decorrer da análise e interpretação dos dados procurou-se apontar quais são os pontos convergentes e divergentes entre os resultados desta pesquisa e os estudos teóricos sobre coensino. Lüdke e André (1986) argumentam sobre a importância de o pesquisador relacionar as informações obtidas ao longo do estudo com o que existe na literatura sobre o assunto, para que assim, possa tomar decisões mais acuteladas sobre as direções em que vale a pena concentrar seus esforços e atenção.

No próximo capítulo foram apresentados os resultados e discussões propiciadas pelos dados coletados e pela revisão de literatura.

CAPÍTULO 4

4. DISCUTINDO OS RESULTADOS

Para a efetivação dos princípios inclusivos no sistema comum de ensino são necessárias transformações nos espaços escolares que vão além da criação de uma legislação que garanta os direitos a uma educação pública de qualidade à população alvo da Educação Especial. São também necessárias ações políticas para a concretização desses direitos, engajamento dos profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar e implementação de serviços de apoio que auxiliem o aluno em sala de aula.

Estudos têm demonstrado que a implementação de um modelo único de serviço de apoio aos estudantes PAEE, ou seja, o AEE em SRM, não tem sido suficiente para o avanço da inclusão sendo, portanto, necessários outros serviços de apoio e contratação de profissionais especializados de acordo com a necessidade e demanda de cada aluno (MILANESI, 2012; MALHEIRO, 2013). Uma alternativa que pode ser somada a esse conjunto de serviços necessários é a proposta de trabalho em coensino, pois este visa o auxílio à escolarização do estudante através do trabalho em conjunto do professor de Educação Especial e professor de ensino comum em sala de aula (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; RABELO, 2012). A concretização do coensino, entretanto, exige o pensar sobre as responsabilidades de cada profissional no processo de escolarização dos estudantes PAEE e as possíveis mudanças nas estruturas organizacionais do ensino.

Os dados coletados no presente estudo foram organizados em categorias temáticas que, unidas contemplam o foco do estudo, a construção do papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino num município do interior paulista. Essas categorias temáticas organizadas para melhor análise e discussão dos dados foram divididas em dois eixos:

(A) O aluno PAEE e a escola de ensino comum. Este tópico discutiu e descreveu as dificuldades identificadas no sistema de ensino comum na busca de oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos; a relação entre os profissionais da educação, os alunos PAEE, pais, funcionários e demais alunos; os serviços de apoio oferecidos; o desempenho e avaliação acadêmica dos alunos.

(B) O trabalho em coensino do professor de ensino comum e Educação Especial. Neste buscou-se descrever, analisar e avaliar como ocorre o trabalho em

colaboração no município estudado, o papel dos professores de Educação Especial e ensino comum quando trabalhavam conjuntamente, o papel da equipe administrativa, os tipos de atividades desenvolvidas pelos professores no decorrer do período analisado, as vantagens do trabalho em coensino e as possibilidades de melhoria para o trabalho em comum.

4.1 O aluno público alvo da Educação Especial e a escola de ensino comum

A primeira parte da entrevista deu enfoque à relação do aluno PAEE com a escola de ensino comum, relação que pode ser compreendida tanto no que se refere à sociabilidade e interação entre os pares, profissionais e comunidade escolar, mas, sobretudo a relação destes alunos com o conhecimento. Buscou-se ainda identificar possíveis serviços de apoio oferecidos pelo sistema de ensino que contribuem no processo de inclusão escolar. Dessa forma, neste primeiro eixo de análise, foi possível analisar os dados coletados a partir de duas categorias elaboradas e apresentadas a seguir.

4.1.1 Reflexões sobre os desafios da docência em sala de aula com alunos público alvo da Educação Especial

Quando questionados sobre o desafio de ensinar em turmas com alunos do PAEE a maioria dos professores do ensino comum entrevistados se mostrou favorável à inclusão escolar, porém, muitas vezes ainda com uma visão de que a função da escola para essa parcela da população seria a de promover a sociabilidade e interação destes alunos, e não no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento de fato. Gomes e Barbosa (2006) constataram que entre os fatores de resistência dos professores está o fato de justificarem a falta de formação e preparo para trabalhar com esses alunos. O relato de PEE4 ilustra essa ênfase na interação.

Não, o pessoal é bem solícito com o Bernardo, desde a professora até os colegas, todo mundo consegue, todo mundo ajuda (PEE 4).

Três dos quinze profissionais participantes relataram não encontrar dificuldades para se trabalhar em um grupo heterogêneo de estudantes, como ilustra o relato do participante PEC 5a descrito a seguir.

Não, porque a turma já os conhecia, e o relacionamento era tranquilo, bastava a gente chamar atenção pra uma atividade e eles acolhiam muito os dois alunos, então isso era muito bonito, muito tranquilo (PEC 5a).

Silva e Aranha (2005) buscaram compreender a interação entre professor e aluno em classes que se propunham adotar práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados mostraram que as ações dos professores parecem estar propiciando maior espaço de participação dos alunos nas aulas, incluindo o caso de alunos PAEE, o que constitui um avanço educacional, dado que historicamente esses estudantes eram vítimas da exclusão no sistema de ensino comum. É necessário, porém, o devido cuidado para que o trabalho não priorize somente a socialização destes alunos. O fato de haver espaço para a interação entre alunos com e sem deficiência nas escolas não garante o acesso e permanência ao aprendizado.

Contudo, doze profissionais participantes deste estudo afirmaram que encontraram algum tipo de dificuldade para lecionar em salas de aula onde estão inseridos alunos PAEE.

No início eu senti muita dificuldade na disciplina (comportamento). Então eu tive que trabalhar bastante a disciplina, a organização, a cooperação entre eles, isso foi difícil. E tinha também aquele problema dos alunos chegarem, por exemplo, que não sabiam o próprio nome, então é uma sala muito heterogênea, no sentido de que aluno não conseguia fazer o nome e outros que já produziam texto. Então foi um trabalho muito difícil. Então eu trabalhei assim, tentei fazer um trabalho, que eu conseguisse também alfabetizar os outros e levando a sala junto (PEC 4).

Pode se observar, porém, que as dificuldades relatadas são as mesmas enfrentadas para lecionar em salas de aula que não têm alunos do PAEE, ou seja, são demandas que exigem transformações no sistema educacional, como por exemplo, número de alunos em sala de aula, manejo da indisciplina dos alunos, disponibilidade de recursos e materiais para trabalhar com a sala toda, formação continuada, parceria com profissionais da saúde e serviços de apoio, entre outras.

Tive dificuldade só mesmo em relação ao comportamento, devido ao grande número de alunos e o desinteresse dos alunos por várias questões (PEC 5b).
O que eu sinto é falta de material pra trabalhar, já pedi, já conversei, foram compradas pouquíssimas coisas. (PEE 1).

Apesar das dificuldades relatadas em relação ao comportamento difícil de alguns alunos, todos os participantes apontaram que em geral, o relacionamento entre alunos,

professores e demais funcionários da escola é bom. Na maioria das vezes, os alunos sem deficiência se mostram receptivos aos alunos PAEE e vice-versa, buscando apoiarem-se, colaborando com as dificuldades e sendo compreensivos em relação a alguns comportamentos inadequados apresentados, às vezes, por alguns desses alunos, como por exemplo, quando um aluno bate ou grita buscando a comunicação, tentando dizer algo que ele ainda não aprendeu expressar de outra forma, ou a agitação de alguns alunos que não conseguem se concentrar por muito tempo, ou ainda a resistência em realizar algumas atividades propostas.

Tinham certo atrito quando ele batia é claro, ele bate nos colegas, e as crianças reclamavam, mas de maneira geral elas eram bastante receptivas, elas são colaboradoras, com a professora, e mesmo com o Marcelo (D 2).

Era muito assim, tinham aqueles alunos, alguns alunos que conseguiam *assim*, sentar perto dele, trabalhar com ele, então, a gente já vai diferenciando. Tinha aquele aluno que perguntava: “posso hoje ficar com o Bernardo?”. A gente até deixava, mas aquele que agitava ou que era indisciplinado a gente já tirava e aí vinha outro para ajudar. Tem sempre aquele aluno que tem a característica pra ajudar *né* (PEC 4).

É já era bem familiar. Na verdade, inicialmente a relação boa deles é o que me ajudou porque os próprios alunos no 1º mês de aula já me auxiliavam, conversavam com ela, conversavam comigo, eles me ajudaram a interagir melhor com esses dois alunos, os próprios alunos da sala! (PEC 5a).

Os relatos dos participantes mostraram que os desafios estão centrados em dificuldades que atingem o processo educativo de todos os alunos, não são fatores unicamente relacionados aos alunos PAEE, pois nem sempre é esse aluno que apresenta problemas de indisciplina, dificuldade de aprendizagem ou comportamentos inadequados, assim como também não é somente no caso deles que faltam materiais adequados para o ensino dos conteúdos ou apoio de outros profissionais para a melhoria da qualidade de ensino. Assim, as queixas se referem aos problemas do sistema e não somente relacionados a falta de preparo ou formação na área da Educação Especial. É a falta de condições para o professor dar continuidade a sua formação, para atualização de seus conhecimentos, é também a dificuldade ou a falta de parceria com outros profissionais e serviços de apoio importantes no processo da inclusão escolar.

No município estudado foram identificados alguns serviços de apoio, além do AEE em SRM, que visavam complementar e auxiliar o processo de escolarização de alunos PAEE. Entre eles estava o projeto de Educação Física Adaptada ofertado em parceria com o

Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), atividades físicas adaptadas como natação e condicionamento físico aos alunos PAEE matriculados na rede municipal de ensino. As aulas aconteciam no período contrário das aulas regulares. Dos cinco pais entrevistados, três deles tinham seus filhos nesse tipo de serviço de apoio, e relataram que este projeto também era muito importante para o desenvolvimento de seus filhos, pois contavam que os professores de Educação Física das escolas comuns ainda não estavam preparados para atuar especificamente com esses alunos.

Meu filho vai à SRM duas vezes por semana e faz a recreação no SESI e no SESC, a educação física adaptada, por indicação da escola mesmo. No SESI é uma vez por semana e no SESC também, inclusive o professor elogiou o Marcelo, disse que ele está se desenvolvendo muito bem. E ele adora! (PA2).

Além do projeto de Educação Física Adaptada também havia no município o Espaço Braile, destinado aos alunos cegos e pessoas da comunidade, com um acervo de livros em braile e áudio livros disponibilizados para empréstimos. Era neste espaço que acontecia o AEE para os alunos cegos e o projeto de orientação e mobilidade, visando à construção da autonomia. Além disso, eram oferecidos cursos de braile e soroban aos profissionais da escola e demais interessados.

Em relação aos alunos surdos do município foi elaborado, no do ano de 2011, em parceria com a UFSCar, o projeto de Educação Bilíngue⁸, que visava à aquisição da LIBRAS pelos alunos como primeira língua e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

É importante destacar que todos os alunos PAEE tem direito ao transporte público para locomoção tanto para a escola como para estes projetos, necessitando apenas que os pais solicitassem o serviço e fizessem um cadastro na Secretaria da Educação do município.

Outro serviço de apoio existente era a Unidade Saúde Escola (USE) da UFSCar, onde profissionais e estudantes da graduação e pós-graduação atuavam de forma interdisciplinar para atender pessoas PAEE visando a promoção da saúde e reabilitação do

⁸ O Projeto Educação Inclusiva Bilíngue visa, além da aquisição da LIBRAS como primeira língua aos surdos e aprendizado da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a construção da identidade e cultura surda. São duas salas de aula multisseriadas, uma na Educação Infantil para atender alunos de 0 a 6 anos e uma sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental com dois professores fluentes em LIBRAS em cada uma delas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos são inseridos em salas regulares onde um intérprete educacional os acompanha.

usuário. Além deste serviço, a UFSCar oferecia parcerias relacionadas a diversas pesquisas que aconteciam na área da Educação Especial, de alunos da pós-graduação e alunos de graduação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que contava com alunos bolsistas da graduação em Educação Especial atuando em algumas escolas do município no formato de trabalho em ensino colaborativo.

Havia também uma parceria entre prefeitura municipal e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para serviço de avaliação diagnóstica dos alunos matriculados nas escolas de ensino comum que não tinham diagnósticos ou eram identificados pelos professores de Educação Especial. Esta parceria foi necessária, pois o município não contava até aquele momento com uma equipe multidisciplinar especializada para realizar as avaliações diagnósticas. O município contava apenas com uma fonoaudióloga e uma psicóloga escolar que não davam conta de realizar este serviço, pois tinham que atender as demandas de toda rede de ensino do município, incluindo demandas de alunos sem deficiência relacionadas principalmente a problemas de comportamento severos e dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Esse contexto mostra que a parceria entre as escolas de ensino comum, instituições especializadas e outras instituições que possam apoiar nas demandas do processo de escolarização da população alvo da Educação Especial devem ser encorajadas para auxiliar na difícil tarefa de concretização da inclusão escolar em todos os seus aspectos, contemplando todas as necessidades (ARÁOZ; MAIA; COSTA, 2012).

[...] as instituições educacionais têm o dever de procurar novos caminhos. Investir nas parcerias é um caminho que se tem mostrado eficaz, para não desperdiçar recursos, para integrar os saberes e para favorecer a melhor utilização dos recursos da comunidade ou para requerer recursos que não estão disponíveis e que são necessários (WILLIANS; AIELLO, 2004; ARÁOZ, 2009 apud ARÁOZ; MAIA; COSTA, 2012, p.273).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001, p.20) as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade inclusiva recai sobre todas as esferas e não somente sobre o professor da sala de aula.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em

sociedade, sociedade que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional.

Para Bisaccioni e Mendes (2008, p. 70) “apesar das diferenças existentes entre os diversos autores sobre o conceito de inclusão, há um consenso em considerar a inclusão escolar como dentro de uma concepção mais ampla desse movimento, que se expressa em diversas esferas sociais”, portanto, aos professores de ensino comum, o desafio maior está em saber lidar com essa diversidade em sala de aula e repensar suas ações pedagógicas para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

4.1.2 Desempenho e avaliação acadêmica dos alunos público alvo da Educação Especial

Em geral, os participantes relataram que o desempenho acadêmico dos alunos PAEE era observado de maneira individual, centrado em suas habilidades e na sua capacidade de realização das atividades propostas. Os profissionais também observavam o desempenho desses alunos em relação a sua interação com os outros alunos, a autonomia adquirida para as atividades de vida diária e a melhora no comportamento.

Em relação ao conteúdo da 8ª série que é um conteúdo mais, como eu posso dizer, acho até que um pouco mais abstrato pra eles, o progresso era observado em relação às atividades que nós preparávamos, não ao conteúdo específico da sala, mas a gente fazia adaptações com o próprio conteúdo, e por diversas vezes ficamos muito felizes. Em algumas situações eles me emocionavam até com o resultado da atividade deles (PEC 5a).

A Gisele, ela é muito limitada, até por conta dessa forma dela ser, ela vive num mundo que parece que é a parte, ela construiu um mundo, mas assim na escola ela conseguiu, assim a parte acadêmica mesmo ela não conseguiu muita coisa, o que ela se beneficiou mais foi a questão das habilidades sociais, da interação. Era uma criança que vinha pra escola muito revoltada, muito briguenta, hoje ela bate na porta, pede licença, busca ajuda. Quando a sala está muito barulhenta ela sai da sala e vem buscar ajuda na direção, então nisso ela se beneficiou bastante (VD 5).

Quanto à avaliação acadêmica dos alunos PAEE, os participantes relataram que era observado o próprio desenvolvimento do aluno em relação a ele mesmo, sem comparação aos alunos sem deficiência. É observado também o que ele consegue fazer com e sem ajuda do professor e o seu progresso a cada dia.

A avaliação que eu faço é todos os dias; em cada atividade realizada eram visíveis os avanços. Marcelo começou a estender seu vocabulário, ficou mais concentrado, conseguia realizar as atividades e muitas vezes de forma satisfatória. Pela professora da sala, ela pedia para ele tentar realizar as atividades da turma, o que ele não conseguia, só para ter registrado, e depois avaliava como ele estava se saindo nas atividades que conseguia realizar (PEE 2).

A equipe da escola sempre orientou que a avaliação ela fosse feita sobre aquilo que o aluno produz, não em relação ao que a sala produz, porque ele tem o desempenho individual dele, alguns professores conseguem fazer dessa forma, outros já tem mais dificuldade, a questão do ensino colaborativo ajuda bastante nessa situação [...] (VD5).

Para Santos (2012), as reformas educacionais de nada valerão caso não se alterarem também os processos e a mentalidade avaliativa predominante na instituição, que segundo a autora, infelizmente ainda é utilizada nas práticas educativas de maneira tradicional, como instrumento de controle em um sentido mais punitivo do que formativo, como puro procedimento de medida e verificação de rendimento, que representados por nota ou conceito, tornam-se referência para promoção ou retenção, ao invés de orientarem a reflexão e revisão de práticas de ensino e aprimoramento do trabalho escolar e da aprendizagem.

O MEC prevê que o AEE em SRM seja um conjunto de recursos de acessibilidade e suporte pedagógico organizado institucionalmente como forma complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD matriculados no ensino comum e tem como objetivos em seu artigo 2º (BRASIL, 2008b, p.1):

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art.1º;
- II – garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III – fomentar desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos mais diversos níveis de ensino.

Mesmo com a garantia do AEE em SRM, este serviço não parece ser suficiente para auxiliar o desempenho acadêmico desses alunos em sala de aula. Estudos (MILANESI, 2012; MALHEIRO, 2013) mostram que nem sempre os serviços em Educação Especial estão voltados para a escolarização das pessoas PAEE.

Anache (2012) apresentou em pesquisa sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na perspectiva da Educação Inclusiva e verificou que nos documentos oficiais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2008) estão previstos que os sistemas de ensino assegurem aos alunos PAEE currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades, bem como professores capacitados nos diversos níveis de ensino para essa finalidade. Porém, segundo a autora, a escola ainda possui um modelo de ensino autoritário e pautado em princípios de “homogeneização das turmas [...] o qual não oferece que o aluno com deficiência intelectual apresente a sua capacidade cognitiva” (ANACHE, 2012, p.183). A pesquisadora constatou que no ensino especial há pouca ênfase em propostas de ensino que estimulem o desenvolvimento cognitivo, as atividades se pautam em treinamento de habilidades para a autonomia do indivíduo, higiene pessoal, uso de jogos e computadores. Dessa forma, percebeu-se um distanciamento entre o trabalho do professor de Educação Especial e o trabalho do professor de ensino comum em sala de aula.

Alguns participantes relataram exatamente a dificuldade no momento de se avaliar e atribuir conceitos aos alunos do PAEE. Percebe-se certo desconhecimento entre eles de estratégias diferenciadas para avaliação e falta de comunicação entre os profissionais para discussão de possíveis formas de se avaliar todos os alunos. Há uma tendência em geral de quantificar os progressos dos alunos e aplicar as mesmas atividades de avaliação para todos, ou então de se ignorar outras formas de avaliação que não sejam as subjetivas baseadas na observação do professor do comportamento do aluno sem levar em consideração possíveis objetivos de ensino. Constatou-se nas entrevistas estratégia diferenciada de avaliação somente para o primeiro ano do Ensino Fundamental das escolas municipais. Professores atuantes nesse nível de ensino preenchem uma ficha avaliativa que apresenta a evolução ou não dos alunos observados os seus afazeres no cotidiano, baseado nos conhecimentos e habilidades que devem aprender naquele ano (Anexo C), não havendo atribuição de notas ou conceitos.

A avaliação é um dos instrumentos centrais da relação pedagógica em sala de aula e esta também precisa ser repensada quando se deseja colocar em prática os princípios inclusivos na escola de ensino comum. É necessário desconstruir a ideia tradicional que se tem de avaliação e que, ainda está imposta nos ambientes escolares, e construir uma cultura avaliativa condizente com as transformações educativas que se vislumbram para a concretização dos princípios inclusivos escolares. Para Santos (2012), quando isso acontecer,

os profissionais poderão se libertar de certas amarras e convenções a que tanto se acostumaram na área da educação.

Pode ser que consigamos, por exemplo, avaliar e sermos avaliados; comparar e sermos comparados; ou ainda: não comparar o aluno a não ser consigo mesmo ao longo da trajetória escolar. Pode ser, ainda, que consigamos nos libertar daquilo que, como seu nome já diz, nos coloca (e a esses alunos) à prova a todo o momento: as avaliações baseadas em provas pontuais de bimestre ou semestre. Pode ser enfim, que consigamos [...] nos perguntarmos (ou finalmente ouvir o que os alunos vivem nos dizendo sem que escutemos): avaliar pra que, mesmo? (SANTOS, 2012, p. 177).

Por isso, seria interessante a abertura e/ou ampliação das discussões sobre as formas de avaliação possíveis para todos os alunos nos sistemas de ensino, pois avaliações homogêneas e quantitativas, ou totalmente subjetivas, que muitas vezes ainda são usadas, não parecem suficientes para fornecer as informações necessárias sobre os progressos e rendimentos acadêmicos tanto de alunos com ou sem deficiência. Portanto, a ficha avaliativa elaborada para os primeiros anos no município estudado pode abrir uma possibilidade para o início de uma discussão sobre novas formas de avaliação de desempenho acadêmico de todos os alunos.

Assim, neste tópico foram apresentadas algumas dificuldades manifestadas pelos professores do ensino comum no tocante à escolarização de alunos do PAEE, apontando que estas se concentram em como garantir com qualidade o acesso ao currículo para esses alunos em classes numerosas e heterogêneas, e em como avaliar o desempenho desses alunos partindo do pressuposto de que essa avaliação pode permitir o repensar de novas estratégias de ensino neste contexto de classe comum.

4.2 O trabalho em colaboração do professor de Educação Especial e ensino comum

O segundo eixo organizado para discussão dos dados obtidos centrou-se nas possibilidades do trabalho em coensino como parceria colaborativa entre professor de Educação Especial e professor de ensino comum. Buscou-se aqui descrever, analisar e avaliar como ocorre o trabalho baseado na colaboração no município estudado, como vem sendo construída a cultura colaborativa entre os profissionais das escolas, o papel dos professores de Educação Especial e ensino comum que trabalham conjuntamente, o papel da equipe administrativa, os tipos de atividades desenvolvidos pelos professores para o ensino dos

alunos PAEE no decorrer do período analisado, as vantagens do trabalho em coensino e as possibilidades de melhoria para o trabalho baseado no modelo de coensino.

Os relatos apresentaram informações relevantes que contribuíram para orientar o papel do professor de Educação Especial como professor do coensino no município alvo. Também permitiu uma avaliação do trabalho realizado durante o ano de 2012 e segundo semestre de 2013, das dificuldades enfrentadas e das vantagens que o trabalho em colaboração propicia. A seguir são apresentadas as sete categorias elaboradas neste eixo para melhor organização e discussão dos dados coletados.

4.2.1 Concepções sobre o coensino

Esta categoria teve a intenção de compreender as percepções dos profissionais, pais e alunos em relação ao conceito do coensino. Verificou-se que é unânime entre os participantes o entendimento de que o coensino é um trabalho baseado na colaboração, na troca de experiências, atividades e estratégias, de um especialista colaborando com o professor de ensino comum em sala de aula, e cada um cumprindo o seu papel com o objetivo comum de alcançar uma aprendizagem mais significativa para todos os alunos.

Olha, pra mim, ensino colaborativo, acho que o próprio nome diz, eu entendo que é um educador que colabora com o outro em prol da aprendizagem da criança. E eu entendo assim, que o professor de sala não deixa de forma alguma de ser responsável por aquela criança, assim como é pelas outras crianças, mas assim, o professor especializado, ele *tá* ali para colaborar *né* e tentar ajudar em algumas dificuldades que surgirem, enfim, pra eles fazerem essa troca mesmo (D 1).

Eu acho que, não sei, pode ser que até eu esteja errando em relação ao conceito, mas eu acho que é o seguinte: você tem uma pessoa especializada ali, capaz de te fornecer ideias, capaz de te mostrar caminhos pra que você consiga passar aquilo que você está passando pro restante dos alunos de uma maneira coerente, para que a pessoa (PAEE) consiga acompanhar e realmente seja incluída ali dentro daquele contexto, dentro da sala de aula, podendo ser participativo na medida do que for possível *né* (PEC 5b).

Observou-se nas falas dos participantes que estes construíram suas concepções a partir de experiências de trabalho em conjunto que tiveram na escola. Estas concepções se assemelham aos conceitos de coensino apresentados na literatura. Cooke e Friend (1993) definem coensino como uma aproximação entre professor de ensino comum e Educação Especial para compartilharem e se responsabilizarem pela educação de uma turma de estudantes heterogêneos, sendo alguns estudantes do PAEE.

Gately e Gately (2001) consideraram o coensino como um trabalho de colaboração e divisão de responsabilidade do ensino para estudantes de uma mesma classe. Nesse sentido, professor de ensino comum e Educação Especial trabalham juntos, desenvolvem um currículo diferenciado para suprir as necessidades de todos os alunos, compartilham do mesmo planejamento, discutem avaliação e o manejo da classe para a melhora do ambiente de aprendizagem.

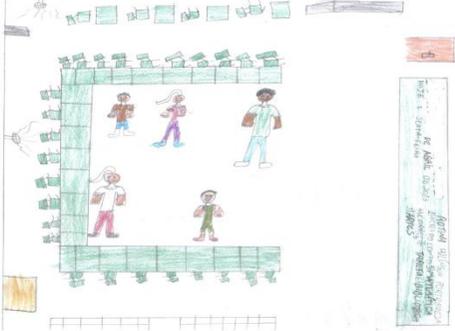
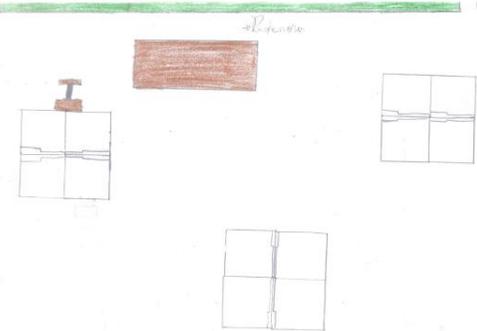
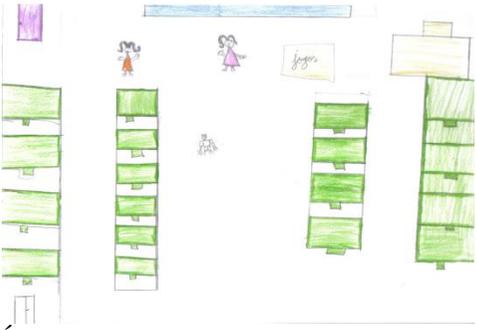
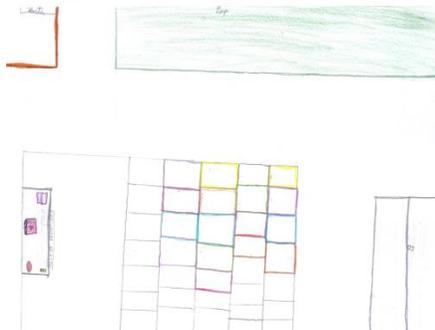
Os pais participantes do presente estudo, os quais seus filhos estavam matriculados nas escolas de ensino comum que contavam com esse tipo de serviço de apoio também apontaram em seus relatos a importância que esse trabalho tem em sala de aula para o favorecimento da escolarização dos estudantes PAEE.

É importante, ninguém anda sozinho, porque por mais que o professor tenha aquela disponibilidade, aquela vontade, fica sempre faltando algo, porque não é só uma criança, são trinta e tantas crianças na sala. Então sozinho, o tempo necessário para aquelas crianças não vai fluir, então se o outro professor vier dar apoio, porque é assim que eu entendo, esse professor vai ajudar a passar a atividade, e se no outro dia a criança já tiver esquecido ele pode retomar, para não perder (PA 5c).

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) em estudo sobre coensino se referiram às práticas que não condizem com o que é de fato essa proposta de trabalho, são elas: um voluntário, estagiário ou assistente (de formação em nível médio) apoiando dentro da sala de aula; ter dois professores especializados ensinando uma classe homogênea; classes especiais com alunos de idades variadas e mesmo ter dois professores ensinando também não garante essa forma de trabalho. Como o coensino é considerado um trabalho que envolve a construção da cultura colaborativa, este demanda tempo para ser colocado em prática de maneira ideal, pois exige dos profissionais abertura para se trabalhar conjuntamente e desenvolvimento de habilidades interpessoais, tais como, construção de confiança, comunicação, resolução de problemas e conflitos (WOOD, 1998).

E como os alunos perceberam o coensino? Alguns desenhos apresentados no Quadro 7 produzidos por alunos de uma classe do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola 3, contemplada pelo serviço de apoio do coensino também revelaram suas percepções em relação ao trabalho conjunto do professor de Educação Especial e professor de ensino comum. Foram selecionados seis desenhos, dos vinte e quatro produzidos, para serem expostos neste estudo, pois foi avaliado que estes exemplificaram as diferentes percepções que os alunos desta turma tiveram em relação ao trabalho do coensino e suas vantagens.

QUADRO 7: Desenho dos alunos e suas impressões sobre o coensino

DESENHO 1	DESENHO 2	DESENHO 3
 <p>Eu acho importante ter duas professoras na sala, porque enquanto uma dá aula a outra olha o <i>Gabriel</i> (aluno com deficiência intelectual que apresenta problemas de comportamento) - visão do professor auxiliar.</p>	 <p>Antes só tinha uma professora e agora têm duas professoras, e o <i>Gabriel</i> para de bater um pouco (visão do professor auxiliar/cuidador).</p>	 <p>Eu acho importante porque a professora ajuda as crianças com dificuldade, ela explica melhor para eles entenderem. Ela explica e eles vão desenvolvendo as coisas na cabeça deles, isso é muito importante, espero que continue assim (Ensino alternativo).</p>
DESENHO 4	DESENHO 5	DESENHO 6
 <p>Eu acho a nossa sala muito mais legal com duas professoras porque a gente aprende mais, por isso que eu gosto de ter duas professoras, é isso que eu queria dizer (Time de ensino).</p>	 <p>É bom ter duas professoras porque aprende muito mais (Time de ensino).</p>	 <p>Eu acho muito interessante a professora ajudando o <i>Gabriel</i> e o <i>Renato</i> (aluno com dificuldade de aprendizagem) e todas nós também. Ter duas professoras na sala é muito bom para nos ensinar (Ensino paralelo ou Ensino Alternativo).</p>

Stein (2013) realizou uma pesquisa que buscou compreender as percepções de estudantes sobre a inclusão e o trabalho em coensino a partir de desenhos produzidos por eles sobre o tema. A autora identificou que, geralmente, as crianças veem de forma positiva a presença de dois professores em sala de aula. No entanto, nota-se que muitos estudantes veem o professor de ensino comum como o “real” e o professor de Educação Especial como um auxiliar. Algumas crianças entendem que alunos precisam de apoio em sala de aula, por isso, alerta que é necessário mostrar mais clareza em relação ao trabalho dos dois professores na sala de aula, mostrando aos estudantes a relação de paridade, respeito e as responsabilidades que estes compartilham ao ensinar toda a turma.

Assim como na pesquisa de Stein (2013), os desenhos produzidos e apresentados neste trabalho também apresentaram percepções similares. Alguns alunos reconhecem o professor de Educação Especial como um auxiliar ou apoio exclusivo para o ensino do aluno PAEE. Outros já perceberam ganhos na aprendizagem de toda a turma com a presença de dois professores em sala de aula, corroborando mais uma vez que é importante a construção e consolidação de um trabalho baseado na colaboração que mostre com clareza o papel de cada profissional em prol do favorecimento da escolarização de todos os alunos. Todos os alunos demonstraram boa aceitação ao estudar em uma sala com dois professores ensinando, e em geral perceberam que o professor de Educação Especial contribui para o ensino e aprendizagem da turma.

4.2.2 Vantagens do coensino

As SRM foram consolidadas nesta rede municipal como espaço exclusivo de trabalho do professor de Educação Especial, porém, com a verificação de demandas em sala de aula, a equipe gestora da Educação Especial observou que eram necessárias outras ações e serviços de apoio para atingir uma efetiva aprendizagem dos alunos PAEE. Sendo assim, oportunizou aos professores de Educação Especial deste município outra forma de ação: o coensino.

Nos relatos abaixo se pode observar o olhar dos profissionais e dos pais em relação às vantagens dessa forma de trabalho no município, que não exclui o trabalho nas SRM, mas que vem complementar, contribuir de maneira significativa, principalmente em relação à identificação das reais necessidades do aluno PAEE, orientação do professor especialista ao trabalho do professor de ensino comum e atuação da equipe em geral.

Na sala de recursos você não sabe o que acontece em sala de aula, você não vê o contexto dele, você não vê as necessidades do professor, já no colaborativo sim. Vem a demanda: temos um aluno x na sala regular, ele é encaminhado para a Educação Especial, ele frequenta a sala de recursos e fica só nisso, só isso, aí você não vê o contexto dele, você não vê as necessidades do professor. Já no colaborativo sim, você vê as necessidades do professor e a necessidade do aluno naquele momento (PEE 4).

Se não tivesse o professor de Educação Especial meu filho não estaria na escola regular. A gente sabe que tem muita coisa pra mudar ainda, mas se ele não estivesse lá na sala de aula meu filho também não estaria. Antes só tinha a SRM e ele até participava, mas a gente não gostava, a gente adorava o professor, mas via que não servia pra nada, porque ia lá ficava só dentro da sala, parecia uma caixa preta, a gente não sabia o que estava acontecendo... Então não tinha participação do meu filho com as outras crianças, não funciona. Acho que só vai funcionar se estiver integrada toda a estrutura, exemplo: ele tem dificuldade de leitura, então tem um programa lá na SRM, então vamos lá, mas toda a turma vai utilizar isso. Ou reforçar aquilo que se dá na sala de aula lá na SRM. Agora por lá dentro só é perder tempo (PA 4).

O coensino quando realizado provê aos professores mais confiança para trabalhar com alunos PAEE, e permite estabelecer novas relações positivas com seus parceiros de trabalho, pais e alunos (KEEFE, MOORE, DUFF, 2004). Essa forma de trabalho admite o arriscar-se em novas formas de ensino e a construção de estratégias diferenciadas das que já estão acostumados a trabalhar para o atendimento das diferentes necessidades de cada aluno da classe comum (ARGUELES, HUGHES, SHUMM, 2000).

4.2.3 Reflexões sobre a importância do planejamento em comum e outros fatores para o sucesso do coensino

A falta de tempo e oportunidade para o planejamento em comum apresentou-se como uma das maiores dificuldades enfrentadas para a qualidade do trabalho dos professores que trabalharam em colaboração nas escolas do município estudado.

Às vezes, infelizmente eu acho que é nesse ponto que a gente peca, principalmente eu, porque a gente vive numa correria, trabalhando manhã, tarde, noite, mas assim, muitas atividades a gente conversou junto, aí ela preparava, ela preparava mais do que eu até (PEC 5a).

Nem sempre fazíamos o planejamento juntos, aliás, na maioria das vezes não. No início do ano, no planejamento geral até da pra sentar e pensar alguma coisa *né*, mas o problema não está em sentar e pensar, o problema está no tempo. A dinâmica do planejamento anual é muito corrida, então nem sempre sobra tempo pra de fato sentar e pensar o planejamento daquele aluno. O que falta que é uma coisa assim, que eu sempre pensei, falta constar nesses planejamentos as ações e metas pra esse

aluno PAEE, pra como atingir, como ajudá-lo a desenvolver habilidades e competências (VD 5).

Na minha concepção do ensino perfeito seria o seguinte: tanto o professor colaborativo quanto o professor comum eles teriam um tempo pra sentar, recebendo também esse valor porque eu acho que isso é importante porque você acaba deixando de fazer algumas outras coisas se não for assim. Então os dois professores sentariam, proporiã atividades para aquele semestre, já se programariam durante o semestre e durante a semana eles iriam observando: “Isso funcionou, isso não funcionou, vamos mudar, vamos manter” [...] Também porque se você não tiver um planejamento você não consegue chegar nisso, eu acho que você tem que ter um planejamento no mínimo bimestral [...] e tem que ser casado, não tem como o professor colaborativo montar o planejamento sem saber qual vai ser o conteúdo (PEC 5b).

Os participantes da presente pesquisa constataram que esta falta de tempo para os dois professores planejarem suas atividades conjuntamente torna-se um dos entraves para o sucesso do trabalho em coensino e consecutivamente, da inclusão escolar. De acordo com Argueles, Hughes e Schumm (2000) o planejamento em comum permite aos professores dialogarem sobre o andamento do trabalho quando o professor de Educação Especial não está presente em sala de aula e lhe dá a oportunidade de sugerir adaptações e modificações para dar assistência no ensino dos estudantes PAEE.

Para Capellini (2012, p.248):

[...] Toda a escola deve pensar na formação continuada de sua equipe, inserida no cotidiano escolar, vista como parte do processo educativo que é vivo e dinâmico; há pois, que se incorporarem, no trabalho, momentos para planejamento, atualização profissional, reflexão e avaliação do que foi realizado, enfim tempo para além da sala de aula, tempo para discutir a sala de aula.

Tendo em vista a melhoria das condições de trabalho do professor municipal dessa rede, no ano de 2012 foi formada uma comissão composta por parte desses profissionais que discutiu junto ao governo e secretaria de educação vigente naquele momento a possibilidade de implementação integral da lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008c), principalmente no que rege o parágrafo 4º, isto é, que estabelece que na composição da jornada de trabalho dos docentes, será observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, sendo 1/3 (um terço) destinado ao planejamento e formação continuada. Essa lei então, depois de aprovada pela câmara municipal no início de 2013 começou a ser implementada no mesmo ano e será cumprida integralmente a partir de 2014.

Conquistado esse direito, identificou-se como uma das possíveis atividades para esse momento de planejamento e formação, o momento de diálogo sobre práticas inclusivas entre os professores, porém, até o término deste estudo não se havia ainda pensado ou estruturado esses momentos onde professor de Educação Especial e professor do ensino comum pudessem sentar, discutir e trocar conhecimentos sobre a escolarização e ensino do aluno PAEE.

4.2.4 Tipos de atividades e estratégias realizadas em sala de aula para alunos público alvo da Educação Especial

Nos relatos sobre as práticas docentes utilizadas pelos professores, do ensino comum e Educação Especial, foi possível constatar três formas diferenciadas de elaboração de atividades e estratégias para o aluno PAEE em sala de aula no município estudado: a) atividades adaptadas, de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula; b) atividades paralelas: quando a atividade do aluno PAEE é diferente da atividade dos outros alunos da sala de aula e de acordo com o que lhe é considerado capaz de realizar, e c) atividades homogêneas - quando eram propostas as mesmas atividades para todos os alunos.

a) **Atividades adaptadas** de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula por meio do trabalho em colaboração do professor de Educação Especial e ensino comum, os professores buscavam elaborar atividades adaptadas de acordo com as potencialidades dos alunos que tratassem do mesmo assunto ou conteúdo que estava sendo trabalhado com os demais.

Por exemplo, eu jamais imaginaria o meu aluno especial produzindo um soneto. Eu trabalhei figuras de linguagem e a turma tinha que produzir um soneto utilizando as figuras de linguagem solicitadas. Apesar dos alunos especiais não utilizarem as figuras de linguagem me emocionou muito o fato de eles conseguirem produzir o soneto e expressar o sentimento sobre algo que eles estavam sentindo. Outra atividade foi a participação deles no seminário junto com a turma, então foi muito produtivo, os alunos especiais se sentiram muito bem por se sentirem incluídos e passaram o dia todo falando, mostrando os trabalhos, muito felizes mesmo, mostrando no intervalo, pra escola toda, eles queriam mostrar pra todo mundo e durante a apresentação também me emocionou, durante a apresentação do seminário eu também fiquei muito emocionada de vê-los participando (PEC 5b).

Enquanto os alunos, por exemplo, os alunos que não são alunos especiais, eles têm a habilidade para construir alguma coisa livremente, o Marcelo não, ele precisa de repente de uma régua que tem os formatos pra ele identificar qual é o quadrado,

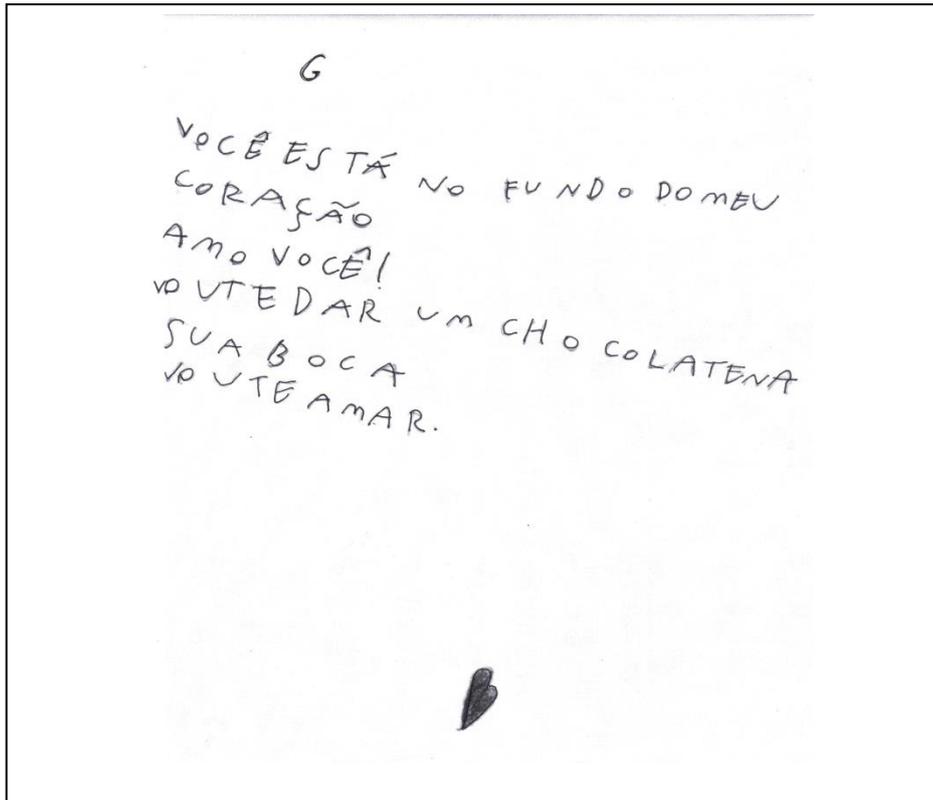
contornar, desenhar o quadrado. Ele vai fazer a mesma atividade só que com outro tipo de suporte (D 2).

É interessante registrar que, antes de existir o trabalho em colaboração do professor de Educação Especial em sala de aula, muitos professores de ensino comum das escolas do município estudado relatavam ter mais dificuldade de realizar adaptações ou utilizar estratégias diferenciadas para ensinar o mesmo conteúdo e já com o apoio do professor de Educação Especial se sentem mais seguros para realizar esse tipo de atividade.

Um fator importante que me deixa muito mais tranquila ao analisar como foi 2012 e como será 2013, é que no planejamento de 2012 eu não tinha noção de como preparar um material para o meu aluno especial, e o próximo ano se eu tiver um aluno especial mesmo dada suas características individuais, que são um diferente do outro, eu já tenho uma noção muito melhor de como preparar e aproveitar o próprio planejamento pra estabelecer o que eu quero trabalhar com os meus alunos, o que eu vou ensinar e como eu vou ensinar (PEC 5a)

A ideia tradicional de que todo conteúdo aprendido deve ser registrado de uma única forma, através da escrita formal no caderno, por exemplo, precisa ser desconstruída e, por outro lado, é necessário mostrar aos profissionais da educação que um desenho, a oralidade, o recorte de uma figura ou a escrita no computador também podem ser considerados registros do aprendizado do aluno sobre um mesmo assunto trabalhado em sala com todos os alunos. A seguir é apresentada uma atividade adaptada, que foi realizada depois que professor de ensino comum, de Língua Portuguesa, e professor de Educação Especial da escola 5 planejaram e colocaram em prática na sala de aula a atividade sobre o conteúdo Soneto que foi trabalhado com o 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo com o aluno PAEE, com deficiência intelectual, não era que ele aprendesse todas as características que compõem um Soneto, mas sim que entendesse que este era um texto que expressava sentimento, dessa forma entendeu-se que o aluno conseguiu atingir o objetivo desta atividade.

Quadro 8: Atividade adaptada sobre Soneto – 9º ano do Ensino Fundamental da Escola 5.



Nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Adaptações Curriculares e Estratégias para a Educação de alunos PAEE (BRASIL, 1998) o conceito de adaptações curriculares é considerado como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe atender à diversificação das necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15).

Outra atividade adaptada realizada na Escola 5 pelo professor de Educação Especial e professor de ensino comum de Língua Portuguesa que, pode exemplificar como esse tipo de atividade pode ser elaborado, está apresentada no quadro a seguir e trata do ensino de figuras de linguagem para o aluno PAEE. O objetivo desta atividade era demonstrar ao aluno que uma palavra pode ter diferentes significados.

Quadro 9: Atividade adaptada sobre Figuras de Linguagem – 9º ano do Ensino Fundamental da Escola 5.

Atividade adaptada 2: FIGURAS DE LINGUAGEM

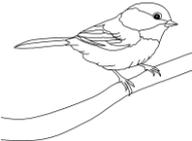
COMPLETE O NOME DAS FIGURAS E OBSERVE COMO AS PALAVRAS
PODEM TER SIGNIFICADOS DIFERENTES.



FRUTA: _____



_____ DA CAMISA



_____ DO PÁSSARO



_____ DO BULE



_____ DO HOMEM



_____ DA CADEIRA

A LDBEN (BRASIL, 1996) também aponta a adaptação ou flexibilização de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades dos alunos. Dessa forma, “as adaptações curriculares tornam-se um relevante instrumento para possibilitar ajustes para atender a diversidade dos alunos, uma vez que, propõe flexibilidade, organização e ordenação curricular” (DUARTE, 2012, p.482), buscando a apropriação do saber por todos, respeitando suas peculiaridades e características de aprendizagem. Afinal, que escola é essa onde todos devem aprender da mesma maneira, ao mesmo tempo, do mesmo jeito? É proibido realizar atividades diferenciadas sobre o mesmo assunto dentro de um mesmo espaço, com

arranjos diferentes? Por que a escola ainda se configura nos moldes tradicionais apesar da literatura, pesquisas acadêmicas e até da legislação falar de flexibilidade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, linhas de ação, construção de cultura colaborativa, parcerias? Há que se atentar, porém, ao tipo de atividade elaborada, pois atividade adaptada não é sinônimo de atividade paralela. Há que se ter cautela quando se fala em adaptação curricular, pois as atividades diferenciadas elaboradas para ensinar podem levar a criação de um ambiente mais exclusivo ao invés de oferecer situações de aprendizagem diversificadas para que todos tenham acesso ao conhecimento e aprendizado significativo.

b) **Atividades Paralelas:** é denominada dessa forma a atividade do aluno PAEE que destoa da atividade dos outros alunos da sala de aula, justificando a sua realização devido à suposta incapacidade do aluno em realizar a mesma atividade dos outros estudantes. Dessa forma, planejam-se atividades de acordo com o que lhe é considerado capaz de realizar, mas desconexas do conteúdo trabalhado com os demais da turma.

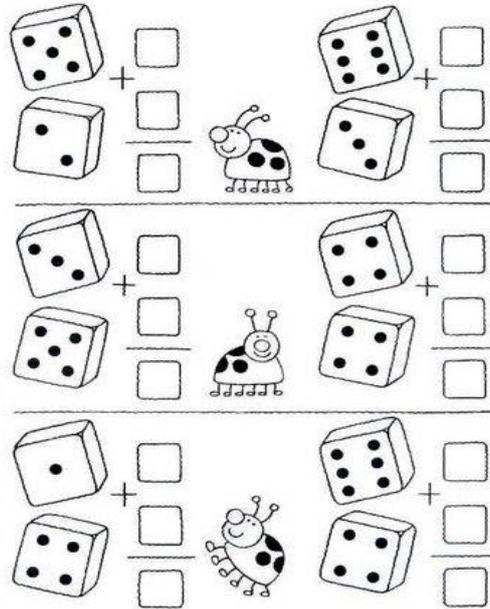
Uma atividade que eu lembro e que foi bem legal foi de ele montar peças de até seis partes de um quebra-cabeça, que acho que foi uma evolução, que antes ele tinha dificuldade de montar, com quatro peças e teve um dia que ele montou um quebra-cabeça com seis peças, eu achei que foi uma evolução (PEC 2).

O Marcelo não acompanhava o ritmo da sala; estava numa fase muito inferior; mal conseguia fazer traçados e as crianças estavam realizando atividades de alfabetização o que destoava muito. Então comecei a trabalhar com ele atividades bases da Educação Infantil; às vezes aproveitava algumas atividades da sala; normalmente de matemática, atividades que envolviam contagens e relação número versus quantidade (PEE 2).

Verificou-se nos relatos da professora de Educação Especial da Escola 2 que, enquanto a professora do 1º ano do Ensino Fundamental trabalhava conceitos de adição em Matemática com a turma, por exemplo, ela desenvolvia atividades de relação número e quantidade com o aluno PAEE em sala de aula, pois considerava que ele não daria conta de aprender o mesmo conteúdo. A seguir um exemplo de atividade paralela é apresentado.

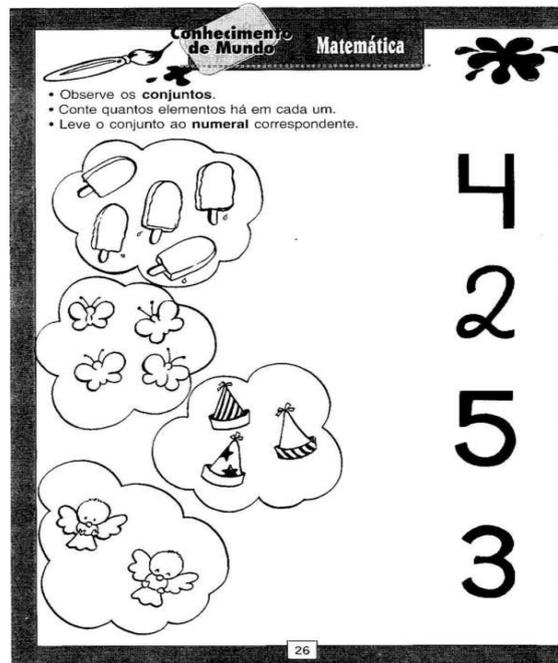
Quadro 10: Exemplo de atividade paralela – 1º ano do Ensino Fundamental da Escola 2.

Atividade de matemática trabalhada na sala de aula



Fonte: <http://blog-de-aprendizagem.blogspot.com.br/2012/02/adicao-e-subtracao-aprendendo-com.html>

Atividade paralela realizada com o aluno PAEE.



Fonte: http://joaopharaoh.blogspot.com.br/2011/04/atividades-para-educacao-infantil_25.html

Ainda hoje se constata nas práticas educativas de muitos profissionais a concepção de que se o aluno é PAEE, este precisa de atividades paralelas, pois, às vezes, se

observa somente suas dificuldades e não suas potencialidades, julgando o aluno como mais um fardo ou mais um trabalho em sala de aula. Este contexto, ainda verificado em ambientes escolares, mostra a resistência dos professores em ensinar esses alunos, que acabam tendo mais trabalho quando preparam dois tipos de atividades diferentes para utilizar numa mesma aula com alunos diferentes, justificando assim a relutância destes em trabalhar com os alunos PAEE, pois terão trabalho dobrado em sala de aula, quando na verdade, o que acontece é que eles desconhecem estratégias diferenciadas que podem auxiliar tanto o aluno PAEE como os demais que também podem apresentar dificuldades para aprender determinados conteúdos.

Quadro 11: Atividades paralelas realizadas em sala de aula.



A prática de atividades paralelas para os alunos PAEE em sala de aula pode reforçar o preconceito de que esses alunos são incapazes de realizar as mesmas atividades que os demais, centrando novamente a dificuldade no indivíduo e não no ambiente que deveria favorecer o aprendizado. Também se corre o risco de suscitar um sentimento de impotência no próprio aluno PAEE que percebe essa diferenciação no tratamento do professor no momento de ensiná-lo, podendo levá-lo a resistência para realização das atividades paralelas elaboradas para ele.

Verificou-se assim, que a preparação e realização de atividades desconexas ao conteúdo ainda são recorrentes, principalmente quando o professor de Educação Especial não

está em sala de aula, pois desconhecendo atividades ou estratégias diferenciadas, o professor de ensino comum acaba realizando atividades para o aluno PAEE paralelas do que está sendo trabalhado com os demais alunos reforçando a exclusão e diferenciação entre eles.

c) **Atividades homogêneas:** quando são ofertadas as mesmas atividades para todos os alunos: Identificou-se a prática das mesmas atividades para toda a turma principalmente na Escola 1, de Educação Infantil, pois as professoras trabalhavam atividades de estimulação do desenvolvimento infantil, que envolviam o cuidar e o educar, sendo possível, portanto, trabalhar com todos os alunos, necessitando apenas, em alguns casos, maior atenção individualizada ou utilização de um recurso auxiliar. Exemplo de atividades: brincadeiras no espelho, estimulação visual e corporal, atividades de vida diária (momento da troca de roupa, almoço, escovação).

O que eu gosto de fazer com o Paulo, assim que eu vejo que ele corresponde bastante é a locomoção, sabe, ele procura, ele explora bastante, o espelho ele acha muito engraçado ele se ver no espelho, então eu acho bem legal isso dele. E ele desenvolveu muito *né* (PEE 1).

Quando ele está aqui, eu tento fazer a interação com as outras crianças, de estar estimulando, por exemplo, a gente canta bastante na fase 1, então essa é a interação que a gente consegue fazer (PA 1).

Para se colocar em prática os princípios inclusivos são necessárias transformações na escola comum tanto nas formas de ensino e construção de novas estratégias como na utilização de recursos materiais e humanos dentro da sala de aula para atender as demandas de todos os alunos. Muitas vezes, não é a atividade do professor que necessita ser necessariamente modificada, mas implementação de um recurso em sala de aula para que alunos que aprendem de forma diferente possam ter acesso ao mesmo conteúdo trabalhado, como por exemplo, a utilização da máquina Braille por um aluno cego, um computador para um aluno com deficiência física ou um intérprete para apoio do aluno surdo.

Quadro 12: As mesmas atividades trabalhadas com todos os alunos da turma.

<p style="text-align: center;">Educação Infantil</p>  <p>Fonte: http://rosamariagimenes.blogspot.com.br/2014/03/bercario-ii-a-e-b-professoras-rosemeire.html</p>	<p style="text-align: center;">Ensino Fundamental</p>  <p>Fonte: http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/galeria-boas-praticas-inclusao-735038.shtml#ad-image-0</p>
<p style="text-align: center;">Ensino fundamental</p>  <p>Fonte: http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/</p>	<p style="text-align: center;">Ensino Fundamental</p>  <p>Fonte: http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/galeria-boas-praticas-inclusao-735038.shtml#ad-image-0</p>

Para Duarte (2012), o currículo de uma escola inclusiva não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos PAEE ou demais necessidades, implica em uma nova forma de conceber a questão curricular para dar conta da diversidade de estudantes e suas variadas demandas de aprendizagem.

De acordo com Mendes (2002, p. 17) os caminhos para a construção de uma escola inclusiva:

[...] perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção de sua proposta

pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Observou-se nos dados apresentados nessa categoria que há diferentes tipos de atividades, variadas formas de se organizar o currículo e diversos tipos de estratégias para ensinar estudantes com e sem deficiência, porém, o que define os caminhos que serão escolhidos para melhor levar o saber aos alunos são as perguntas: O quê? Como? E, para quê ensinar? Essas questões devem estar arraigadas à outra não menos importante que é: que tipo de sujeito se quer formar? Assim, “quaisquer modificações curriculares para atender demandas de alunos com deficiência tem dimensões técnicas e políticas” (MAGALHÃES, 2012, p. 506).

4.2.5 O papel do professor de Educação Especial no trabalho em colaboração

Esta categoria foi parte central da discussão deste estudo. A partir dos relatos dos participantes foi possível traçar o papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino e desmistificar algumas funções que lhe eram atribuídas de maneira equivocada devido a confusão existente sobre o que de fato o professor especialista deve fazer dentro da sala de aula e o que não deve fazer. Segundo a ótica dos participantes desse estudo, são papéis do professor de Educação Especial:

- a) Auxiliar e orientar o professor de ensino comum.
- b) Mediar o aprendizado de novos conhecimentos do aluno PAEE.
- c) Discutir as necessidades, dificuldades e potencialidades do aluno PAEE junto aos professores de ensino comum.
- d) Avaliar as demandas que o aluno PAEE tem em sala de aula para provimento dos recursos necessários.
- e) Elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) para o aluno PAEE em parceria com o professor de ensino comum, baseando-se nos conteúdos trabalhados em sala.
- f) Apresentar caminhos ao professor de ensino comum (sem necessidade de trazer tudo pronto para ele).
- g) Adaptar materiais e atividades junto ao professor de ensino comum.
- h) Oportunizar o acesso ao currículo para o aluno PAEE.

- i) Preparar a turma que for contemplada pelo trabalho em coensino antes do início do trabalho, com o apoio da direção, para que todos os alunos entendam as responsabilidades dos dois professores em sala de aula.
- j) Organizar palestras e cursos no início do ano letivo que trabalhem o tema inclusão e ensino colaborativo, tanto para os profissionais como para pais, alunos e comunidade, para que iniciem o ano menos resistentes e temerosos em relação aos desafios propostos.

Analisando os relatos dos participantes, observou-se que os papéis direcionados ao professor de Educação Especial ainda são imprecisos. Apesar de algumas funções atribuídas convergirem com o que a literatura aponta, nem todos os papéis elencados pelos participantes são objetivos do trabalho em coensino. Algumas das atribuições podem se tornar perigosas e travar o trabalho de colaboração, como por exemplo, enxergá-lo como um auxiliar, um cuidador ou até o detentor de todos os saberes e práticas relacionadas ao PAEE. Essa visão pode diminuir o seu papel enquanto profissional especialista ou o colocar em um pedestal como se fosse o detentor dos conhecimentos, levando a hierarquia de papéis, e isso não é o objetivo do coensino, pois as funções de quem coensina perpassam pela paridade baseada no espírito de equidade. Assim, não há hierarquia entre os profissionais no trabalho em coensino e sim respeito, pois cada um tem conhecimentos e experiências que devem ser compartilhadas.

Nos relatos houve consenso de que o especialista em Educação Especial tem o papel de contribuir com o professor de ensino comum em sala de aula, na busca do efetivo aprendizado pelo aluno PAEE, juntos aos outros alunos. Ao contrário de retirá-lo do seu contexto escolar para ensinar-lhe separadamente é o professor de Educação Especial que vai para a sala de aula e pensa o ensino junto com o professor de ensino comum a partir do contexto que vivenciam.

Acho que é fundamental, acho que se você não tiver esse elo pra conseguir passar o conteúdo que você sabe (especialidade do professor da sala) com a maneira correta de chegar ao aluno (especialidade do professor de Educação Especial) se não tiver esse elo o aluno vai se tornar desinteressado porque ele vai se sentir excluído e não tem como você não acabar por excluir esse aluno porque durante as atividades é muito corrido o tempo, são muitas crianças, um dia ou outro você vai poder dar uma atenção especial, mas não são todos os dias. Esse professor, ele traz o aluno dentro da sala aumentando o interesse do aluno e facilitando até o aprendizado, acho que sem o “professor colaborativo” realmente fica muito difícil (PEC 5b).

Eu vejo assim, que o papel dele é auxiliar o professor da sala comum nas questões de aprendizagem, outras necessidades, adaptações daquela criança. Então eu o vejo como alguém que tem o papel auxiliador, não decisivo também, que eu acho que o professor da sala comum, a partir do momento que ele tem uma criança PAEE, ele também tem que procurar, tem que buscar, estudar sobre o assunto, tem que procurar entender. E o professor de Educação Especial por ter já uma formação, eu entendo assim, ele tem uma função muito importante ali *né*, inclusive assim, de sugerir, de oferecer bibliografias ou de ver, por ele ter essa percepção: olha seria interessante essa criança ter uma colher adaptada, sei lá, um berço diferente, mais inclinado, dependendo do que a criança tem. (D 1).

Na proposta de trabalho baseada no coensino, os papéis do professor de Educação Especial e professor de ensino comum devem estar bem claros para que o trabalho em sala de aula seja efetivo e de significativo aprendizado a todos. Percebeu-se diante dos relatos dos participantes que o foco do ensino dos conteúdos ainda é papel do professor de ensino comum, porém, auxiliado pelo professor de Educação Especial em relação às estratégias, adaptações e atividades necessárias para que esse ensino chegue a todos os alunos. Os professores do ensino comum devem ver o professor do ensino especial como um recurso de apoio para eles próprios e não para os alunos com dificuldades, sendo que esse apoio visa a garantir acesso ao currículo para todos os alunos.

O papel dele é aproveitar essas orientações da Educação Especial e continuar com o trabalho. Ele não consegue dar esse atendimento pontual, ele não consegue, isso é fato mesmo, por conversar com os professores, é difícil conseguir controlar, vamos supor, 35 alunos na sala, que ele tem que dar conta de todo currículo, dos conteúdos e também dar um atendimento pontual o tempo todo ali pra aquele aluno especial. Mas o papel dele é saber que ele tem um aluno especial, entender quais são os limites, as dificuldades desse aluno, aproveitar essas orientações da Educação Especial, aquele aluno não pode ficar ali como uma estátua, ele tem que preparar algo pra que aquele aluno consiga fazer também (D 2).

Eu acho que o professor do ensino comum, ele está engajado dentro daquele assunto, então ele sabe sobre aquele assunto ele pode levar as informações sobre aquele assunto, entretanto, se você não tiver os caminhos (papel do professor de Educação Especial) pra levar pra esse aluno PAEE vai ser difícil ele absorver o conteúdo, agora quando você tem esse facilitador, você consegue propor algumas atividades ou até mesmo levar a sua aula na parte de explicação de uma maneira que facilite que esse aluno participe, se torne interessado e vá melhor, e aprenda realmente! (PEC 5b).

Não é fácil definir e separar com clareza os papéis dos professores de ensino comum e Educação Especial em sala de aula, pois o trabalho de um depende do trabalho do outro. Durante a história da educação, professores das classes comuns estavam acostumados a trabalharem sozinhos em suas salas de aulas, e por isso, a sensação de perder o lugar

duramente conquistado perpassa os sentimentos desses quando um novo ator entra em cena na sala de aula e isso é um fator absolutamente normal, pois o professor de ensino comum estava habituado há muitos anos com sua posição, com sua função, transformando-se até na sua própria função (MACEDO, 2007).

Não acredito que o professor de Educação Especial tenha um papel e o da sala regular tenha outro. Acho que eles se completam. A responsabilidade quanto à aprendizagem de um aluno especial é dos dois e indo mais além, não só deles, mas da escola como um todo. Uma atuação complementa a outra. Nesses anos de magistério tenho visto que quando chega um aluno especial em uma sala de aula ou em uma escola, os professores e diretores ficam desesperados procurando o professor de Educação Especial como se ele fosse resolver todos os problemas, E assim que podem passam toda a responsabilidade da aprendizagem para esse profissional alegando que não sabem trabalhar e que não tem formação para isso; mas estes se esquecem de que em primeiro lugar são professores e professores têm a função de ensinar ou pelo menos tentar, independente das condições. Mas infelizmente isso não acontece, sei que é difícil dar conta de uma sala regular e de um aluno especial, pois tenho uma sala regular também, mas o que vejo na escola é uma discriminação, por parte dos professores principalmente, assim logo que esses alunos chegam, na maioria das vezes são deixados de lado (PEE2).

O professor de Educação Especial tem que chegar na sala do professor da sala mesmo e conversar:

- Olha, essa semana, esse mês, esse semestre nós vamos trabalhar leitura: então que atividade podemos trabalhar? (professor da sala).

- Eu vou propor essas atividades pro Bernardo fazer, nós podemos aproveitar pra sala toda. (professor de Educação Especial).

Ou eles vão trabalhar Ciências, que seja.

- Vamos falar de reprodução (professor da sala).

- Eu tenho esse projeto para o Bruno que eu pesquisei, preparei, vamos encaixar pra turminha? (professor de Educação Especial).

O ideal seria isso. Ideal, mas não é utópico, isso é possível, mas a gente sabe que está tudo engatinhando (PA4).

Os relatos apontaram que, para a construção de um trabalho colaborativo, exige-se abertura e oportunidade aos professores do ensino comum, da Educação Especial e demais profissionais e comunidade escolar para discussão sobre os desafios do ensinar assim como para a reconstrução dos saberes escolares, pois o coensino requer constante partilha nas ações e nas responsabilidades.

O professor de educação especial é muito importante porque, como eu disse, sem ajuda dele, eles não conseguem fazer as atividades. As atividades do professor de educação especial são planejadas junto com os outros professores, né. Eles planejam as atividades para dar para as crianças (PA 5a).

Reforço que é essencial que tenha o professor de Educação Especial na sala de aula. Também acho que é preciso mais sintonia entre eles para planejarem as aulas juntos, porque senão um planeja uma coisa e o outro planeja outra. Já aconteceu isso com o meu filho. Porque me pareceu que quando meu filho chega lá na sala de aula o professor de Educação Especial tem que fazer alguma coisa na hora porque nem sempre ele sabe o que o professor está fazendo, por isso mais sintonia entre eles (PA4).

Nenhum profissional, com todos os saberes e competências necessárias, efetuará uma prática baseada na ação-reflexão-ação se não houver vontade e ação política para garantir as condições adequadas para formação inicial e continuada de qualidade aos profissionais, espaços para a construção da cultura colaborativa, tempo de planejamento coletivo, bem como infraestrutura, recursos e serviços apropriados para práticas pedagógicas transformadoras e criativas (CAPELINNI; MENDES, 2008).

O professor colaborativo ajuda, auxilia, esclarece pro professor como ele deve preparar suas atividades e o principal que eu vi esse ano foi não apenas falar como que eu tinha que preparar uma matéria, mas mostrar, exemplificar, então os exemplos foram muito importantes (PEC 5a).

O professor de ensino colaborativo, no meu modo de pensar, como o próprio nome diz, é um colaborador, então ele veio pra colaborar, não pra fazer pelo professor, então essa é a função, de colaborar com o professor, com a escola de forma geral. Em alguns momentos, no início, ele pode até assumir o ensino para aquele aluno, mas depois não. Ele está aqui pra isso, eu entendo isso, não é pra fazer pelo professor, mas sim pra colaborar com o professor (C 5).

Talvez uma dificuldade seja essa questão de estar ali para auxiliar o professor, as crianças no geral compreendem o porquê, mas não aceitam facilmente quando você está dando maior atenção para um aluno que necessita de um trabalho mais individualizado, por exemplo. Assim, a qualquer distração da professora, eles levantavam e vinham em volta de nós para ver o que o Marcelo estava fazendo para querer ajudar; e isso atrapalhava, pois ele é um menino que perde a concentração fácil e às vezes ele estava super concentrado e bastava um olhar de um colega para perder toda a atividade (PEE 2).

É preciso muita cautela e clareza dos papéis que se compartilha em sala de aula para a construção do devido respeito aos conhecimentos e saberes dos dois professores, pois o professor de Educação Especial não está em sala de aula para ser auxiliar ou monitor de um aluno em específico, e muito menos é dono de todo o saber e está lá para avaliar e dizer as regras de como ensinar. Tanto o professor de ensino comum como professor de Educação Especial são partes de um processo que visa um objetivo único, que é o ensino e

aprendizagem de todos os alunos através de diferentes práticas pedagógicas para se alcançar tal objetivo. Por isso, não há hierarquia de cargo, função ou pessoa, pelo contrário, um complementa o saber do outro e no espaço de reflexão e ação constroem juntos novos saberes para serem colocados em prática no processo de escolarização dos estudantes com e sem deficiência.

O coensino reside em metas compartilhadas, que são baseadas nos alunos e frequentemente se referem a melhorar o desempenho acadêmico de toda a turma ou contribuir para o acesso ao currículo, por isso os dois professores têm papel igualitário no momento de planejar, executar e avaliar as atividades a serem realizadas. Quando dois professores trabalham juntos eles se tornam mutuamente responsáveis pela classe toda, se as experiências compartilhadas produzem o sucesso da aprendizagem dos alunos, a responsabilidade por esta conquista é dos dois e o contrário também se torna verdade: se o trabalho não traz resultados satisfatórios e os dois compartilham dessa responsabilidade, juntos podem arriscar novamente depois de refletirem sobre como poderiam fazer diferente posteriormente.

Assim, o papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino baseado na perspectiva da Educação Inclusiva consiste na atuação dele em sala de aula para pensar e colocar em prática atividades docentes junto ao professor de ensino comum em prol da aprendizagem de todos os alunos, pois cada indivíduo é único e aprende de forma diferente, não haverá sucesso de aprendizado de uma turma heterogênea com uma única forma de ensinar. Para isso, o professor de Educação Especial e professor de ensino comum atuarão juntos dentro e fora da sala de aula. Dentro: porque somente a vivência em sala de aula dará pistas de como os alunos aprendem ou não. O contexto da sala de aula é que possibilitará o pensar e repensar das práticas pedagógicas, a avaliação de estratégias, atividades e recursos necessários ao aprendizado. E fora: primeiramente, porque os dois professores necessitarão de tempo para planejar, produzir e discutir atividades, estratégias e recursos que serão levados para a sala de aula para o ensino da turma. Em segundo lugar, porque depois de colocar em prática as atividades elaboradas por eles necessitarão de tempo para avaliar a viabilidade dessas e repensá-las quando necessário.

4.2.6 Papel da equipe administrativa no trabalho em coensino

A literatura sobre coensino mostra a importância do papel da equipe administrativa para o sucesso desta proposta de trabalho. Nos relatos coletados não foi

constatado nada diferente disso. Os participantes percebem a relevância que estes atores têm para a realização do coensino.

Facilitar o trabalho dos dois, propiciar momentos em que eles possam estar juntos conversando. Isso nem sempre é possível, porque cada um tem os seus horários, os professores estão sempre em sala de aula, então os momentos que nós tentamos fazer isso foi nos HTPC, que é o momento mais adequado, porém, também não é garantido que isso aconteça em todos os HTPC porque outros assuntos vêm à tona e precisam ser resolvidos e acaba demandando um tempo maior. Por isso, nem sempre era possível para o professor de Educação Especial sentar individualmente com cada professor (VD 5).

Meu papel é acompanhar o trabalho, dar suporte, orientação [...] (D 2).

Os profissionais da Educação Infantil constataram a importância que a gestão tem em relação ao trabalho dos dois professores, porém, não havia ainda um profissional, no município estudado, responsável pela coordenação pedagógica que, segundo os participantes teria o papel principal de ser a ponte entre o trabalho dos dois profissionais. Dessa forma, havia dificuldade para a direção acompanhar, fazer orientações, auxiliar os professores que trabalhavam em colaboração devido às demais responsabilidades que lhes são designadas.

Eu acompanho dentro do possível, eu não consigo acompanhar tanto como se fosse uma função só minha, gostaria de acompanhar muito mais (D 1).

Walther-Tomas, Korinek e McLaughlin (1999) apontaram que dentre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum está a construção do suporte administrativo. Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são estes que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como tamanho da sala de aula, horário dos especialistas, número de professores de Educação Especial necessário para atendimento em sala, adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum.

Na rede municipal de ensino analisada três aspectos indicaram um possível caminho em relação à concretização de práticas inclusivas em suas escolas. O primeiro deles tem relação com a execução do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, criado

em 2003 pelo MEC, que visa à formação de gestores e educadores. No caso do município analisado, todo ano havia disponibilização de recurso financeiro deste programa à secretaria de educação para a consecução de uma semana de formação, onde os gestores tinham a oportunidade de discutirem como vem ocorrendo as práticas inclusivas nas escolas que administram e multiplicar os conhecimentos que o curso oferece para todos os profissionais da escola que administra. Porém, Mendes (2006) alerta para o risco da padronização da política de inclusão escolar, pois cada sistema de ensino tem suas características e contextos locais que devem ser considerados para a construção de programas de formação de qualidade aos profissionais da educação.

O segundo aspecto diz respeito à garantia no PME (2012-2021) do professor de Educação Especial na função de coensino para trabalhar nas unidades escolares do município, sendo a distribuição destes de acordo com a demanda nos níveis infantil e médio, um por período nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois por período nos anos finais do Ensino Fundamental.

O terceiro aspecto a ser apontado, que pode contribuir para favorecimento do trabalho em colaboração é ter professores de Educação Especial em cargos, apesar de comissionados no município estudado, de gestão escolar. Não é comum ver em redes municipais de ensino, professores de Educação Especial assumir cargos de direção, vice - direção ou coordenação pedagógica e este aspecto tende a ser um diferencial importante que pode facilitar o trabalho em coensino e o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE.

4.2.7 Reflexões sobre o trabalho em coensino no município estudado

A avaliação do trabalho realizado ao longo do ano de 2012 e primeiro semestre de 2013 foi apontada pelos participantes de maneira positiva apesar das dificuldades com que estes se depararam. A percepção dos participantes sobre o trabalho em colaboração sugere que estes compreenderam que o coensino é um trabalho a ser construído em longo prazo para se atingir os estágios finais da proposta, isto é, conseguir a parceria concreta entre os dois professores para ensinar todos os alunos, e atingir o objetivo maior que é o acesso e a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

Eu acho muito importante. Por que às vezes, quando o professor recebe uma criança PAEE, a gente sabe que, principalmente no início, às vezes tem vários temores, dúvidas pelo desconhecimento, e a partir do momento que ele sabe que tem alguém *né*, que ele não está sozinho, que tem alguém que vai te auxiliar, que vai poder te orientar, que eles vão poder *né*, desenvolver algumas atividades juntos pra sala toda,

mas pensando nas especificidades dessa criança, eu vejo que é uma segurança bem maior do que um professor de sala achar que está sozinho, que ele, enfim, tem que dar conta de tudo (D 5).

Acho que foi muito bom, acho que dentro do possível, assim, era um ano que estava começando, eu também estava iniciando a dar aula então eu também estava passando por um processo de aprendizado, saber como chegar até os alunos, mas acho que na medida do possível foi muito bom (PEC 5a).

Acredito que tenha sido um bom trabalho, de todos os casos é o que aparentemente alcançou resultados mais rápidos e visíveis. Falar em ensino colaborativo é muito complicado, é tudo muito novo na rede e surgem muitas dúvidas de como atuar. Assim, fiz o que achava que era oportuno no momento, felizmente com o Marcelo deu certo, alcançamos resultados positivos e avanços (PEE 2).

Constatou-se nos relatos a importância do trabalho em coensino como forma de contribuir e complementar os serviços já existentes para o sucesso da inclusão escolar. Pensando na relevância da continuidade desta proposta na rede municipal estudada, os participantes sugeriram diversas estratégias para a melhoria do trabalho que podem ser elencadas nesta categoria, a saber:

- a) Importância de se oferecer tempo e oportunidade para elaboração do planejamento da Educação Especial baseado no planejamento do ensino comum.
- b) Necessidade de envolver mais os profissionais da educação em relação às práticas para a inclusão escolar: tanto professores de ensino comum como de Educação Especial.
- c) Avaliar o tempo de trabalho do professor de Educação Especial em sala de aula de acordo com a necessidade de cada estudante PAEE.
- d) Necessidade de formação em serviço para os profissionais da educação com abordagem para a Educação Especial.
- e) Garantir número adequado de professores de Educação Especial por período e por escola.
- f) Demanda de tempo para discussão sobre avaliação acadêmica (tanto as locais como as padronizadas) assim como para atribuição de conceitos ou notas aos alunos PAEE.
- g) Necessidade de maiores esclarecimentos aos profissionais da educação sobre a legislação nacional da Educação Especial;
- h) Oportunizar momentos em HTPC para estudos sobre coensino.

Segue algumas das falas dos participantes que revelaram uma avaliação positiva do trabalho em conjunto.

Acho que deveria continuar o ensino colaborativo, é muito importante, percebo que é um apoio, já que a inclusão é algo real, é lei, os alunos estão aqui na escola, então a gente precisa muito desse apoio especialista, porque o professor regular não tem (essa especialização). Então o ensino colaborativo é isso mesmo, vem pra ajudar o aluno, ajudar o professor, trazendo uma diretriz pro trabalho, que é esse plano, essas atividades [...] (PEC 4).

Eu acho que seria importante um horário em que os dois professores tivessem aquele tempo pra preparar algumas atividades juntos e até mesmo pra conversar, porque em algumas aulas a gente tenta fazer isso, mas nem sempre é possível o professor ficar conversando com o professor colaborativo diante de uma classe com 30, 35 alunos (PEC 5a).

Eu acho que seria muito interessante que se trabalhasse dentro de um único currículo. E uma proposta seria que a professora do ensino colaborativo com o professor de ensino regular que abraça essa causa ter todo o trabalho bem registrado, porque eu acho que isso tem que ser colocado no papel e mostrar pra todo mundo que isso funciona (D 5).

Para que os princípios da Educação Inclusiva sejam colocados em prática são necessários diferentes serviços de apoio, pois, sozinho, o professor do ensino comum não pode fazer muito diante dos desafios que este enfrenta a cada dia. A proposta do coensino no município analisado foi avaliada de maneira positiva e teve boa aceitação dos profissionais em geral, mostrando-se assim, como mais uma alternativa de serviço complementar e de apoio à inclusão escolar.

CAPÍTULO 5

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal definir o papel do professor de Educação Especial baseado na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Dessa forma, espera-se que a discussão sobre o papel do professor de Educação Especial para o trabalho em coensino tenha sido ampliada, assim como a abertura para a análise tanto do processo de construção desse papel quanto às possibilidades de trabalho dentro dessa proposta na rede escolar de ensino comum do município estudado.

Para isso, a presente pesquisa partiu de alguns questionamentos em relação à oferta de um modelo único de serviço de apoio oferecido pelas escolas de ensino comum. Será que o AEE extraclasse está conseguindo suprir as demandas educacionais específicas de todos os alunos do PAEE? A promoção de um aprendizado efetivo e de qualidade a todos os alunos não dependeria também de um trabalho de cunho colaborativo entre os profissionais envolvidos nesse processo? As respostas encontradas para esses questionamentos mostraram que a realização deste estudo corroborou com as pesquisas do ONEESP, que há 10 anos avalia o modelo único de serviço de apoio, o AEE nas SRM, oferecido pelo MEC por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e se constatou mais uma vez a necessidade de outros serviços de apoio à escolarização dos alunos PAEE.

Os documentos normativos nacionais referentes aos direitos de escolarização dos estudantes PAEE ainda são muito frágeis quando fazem menção aos serviços de apoio e recursos necessários para o sucesso de aprendizagem destes visam uma única forma de atuação ao professor de Educação Especial, o AEE em SRM, um trabalho desvinculado ao da sala de aula, que não propicia a construção da cultura colaborativa e o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar nas escolas regulares de ensino.

Dessa forma, concluiu-se que o coensino é uma alternativa de serviço de apoio que favorece o aprendizado dos alunos e vai de encontro aos princípios da Educação Inclusiva, podendo ser viável e efetiva tanto no Brasil como em outros países. Porém, para sua efetivação é necessária a implementação de políticas públicas e investimento em recursos

que deem suporte para o trabalho do professor de Educação Especial dentro da sala de aula em trabalho conjunto com o professor de ensino comum, ao contrário da política nacional atual (BRASIL, 2008) que não enxerga outra possibilidade de atuação do professor de Educação Especial que não seja o AEE em SRM.

Um fator relevante para o sucesso e implementação do trabalho em coensino é garantir suportes para o trabalho dos dois professores como verificado neste estudo e na literatura. Mas como contribuir para o fortalecimento deste trabalho dentro das escolas regulares se o local de atuação do professor de Educação Especial e todo recurso disponível para o apoio do aprendizado estão alocados em SRM, distantes do professor de ensino comum e da sala de aula, que funcionam no contraturno? Como favorecer o acesso ao currículo para o aluno PAEE se estes dois profissionais, professor de ensino comum e Educação Especial trabalham em períodos opostos?

O coensino como uma alternativa de serviço de apoio à escolarização dos estudantes PAEE exige mudanças estruturais de longo prazo dentro da organização do ensino das escolas comuns e tempo para a construção do trabalho, mas exige, acima de tudo, mudanças no direcionamento das políticas públicas para implementação do professor de Educação Especial no trabalho de coensino.

Juntamente a essas mudanças deve-se pensar em formação de qualidade aos profissionais da educação geral e especializada para se ter clareza dos papéis e responsabilidades de cada ator na inclusão escolar. Durante o estudo, constatou-se ainda certa confusão dos atores ouvidos em relação aos papéis que o professor de Educação Especial deve desenvolver, podendo correr o risco de reduzir a figura tão importante do professor que trabalha em coensino a meramente um auxiliar, cuidador ou estagiário. O professor de Educação Especial não está em sala de aula para ser auxiliar ou monitor de um aluno em específico, e muito menos é dono de todo o saber e está lá para avaliar e dizer as regras de como ensinar. Tanto o professor de ensino comum como professor de Educação Especial são partes de um processo que visa um propósito único, que é o acesso ao currículo e aprendizagem de todos os alunos através de diferentes práticas pedagógicas para se alcançar tal objetivo. Assim, o papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino não é ser um auxiliar ou cuidador, muito menos o detentor de todo conhecimento.

O papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino é ser um profissional mediador entre o currículo e o conhecimento que ele possui a favor do aprendizado dos estudantes PAEE dentro do contexto de sala de aula. O que torna o papel

dele um diferencial para o sucesso da aprendizagem desses alunos é sua presença e participação na situação real de ensino da sala de aula, do currículo que está sendo trabalhado naquele cotidiano, dando-lhe a possibilidade de planejar junto ao professor de ensino comum a partir daquele currículo e não de qualquer atividade improvisada que estaria desconectada da realidade da sala de aula. Quando a responsabilidade de ensinar um grupo de estudantes é compartilhada e a decisão por repensar e colocar em práticas novas estratégias em sala de aula para o favorecimento da aprendizagem do aluno PAEE, os demais alunos da turma também podem se beneficiar com a utilização de diferentes estratégias e materiais.

O uso de recursos, adaptação ou produção de materiais para o ensino de diversos conteúdos, produzidos fora da sala de aula pelo professor de Educação Especial, pode favorecer tanto os alunos PAEE como os demais alunos da turma, e para isso, é fundamental o trabalho do professor de Educação Especial em sala de aula, pois, em primeiro lugar, o professor de ensino comum, muitas vezes, nem conceberia a utilização de um recurso ou atividades diferenciadas para ensinar, não porque ele não saiba produzir, mas porque os desconhece. Em segundo lugar, a formação do professor de ensino comum ainda apresenta muitas lacunas para trabalhar com a diferença e heterogeneidade, cada indivíduo aprende de uma forma, não é possível ensinar de uma única forma todos os indivíduos. Em terceiro lugar, as exigências que o meio escolar impõe aos professores de ensino comum - conteúdo a cumprir, avaliações, notas, número excessivo de alunos em sala de aula, dois a três turnos de trabalho, falta de tempo para planejamento, baixa valorização salarial, entre outros desafios – os impede de repensarem e discutirem suas práticas coletivamente, nem há criação de espaços para planejamento e discussão.

O trabalho em conjunto do professor especialista em Educação Especial com o professor de ensino comum possibilita o contato direto com o currículo escolar e como este é trabalhado em situação real, favorecendo assim, a elaboração de estratégias e recursos diferenciados para que o aluno PAEE e até os demais alunos se apropriem daquele conhecimento, ao contrário do trabalho separado nas SRM que não possibilita essa conexão com o conhecimento da sala de aula.

Estar na sala de aula e pensar junto com o professor de ensino comum como favorecer o acesso e aprendizado do currículo a todos os alunos só é possível por meio do trabalho em coensino, diferente de ter contato com um planejamento simplesmente no papel, pois ele significa uma expectativa do que irá acontecer, entretanto, o cotidiano da sala de aula é um dos elementos fundamentais para dar pistas de quais intervenções pedagógicas podem

ser elaboradas na perspectiva da Educação Inclusiva para o sucesso na aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino. O professor de Educação Especial, participante deste estudo, que trabalha no AEE na Educação Infantil, por exemplo, aponta que é muito mais rico o trabalho em sala de aula, com a interação com os demais alunos, do que sozinho na SRM.

Assim, este estudo corroborou para apontar que o coensino é uma alternativa de serviço de apoio promissora para o sucesso do aprendizado e acesso ao currículo aos estudantes PAEE, pois apesar das dificuldades encontradas para se construir um trabalho de colaboração – cultura colaborativa não existente, falta de tempo para planejamento – todos os participantes, ao relatarem da sua primeira experiência de trabalho em colaboração, apontaram o coensino como uma experiência de trabalho positiva para se repensar o ensino dos estudantes PAEE em sala de aula do ensino comum na perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta pesquisa focou o papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino, a partir das primeiras experiências com o trabalho em colaboração de professores da Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental em um município do interior paulista, por isso, sugere-se novos estudos para aprofundar o papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino nos níveis de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Também percebeu-se neste trabalho a falta de estudos sobre como os saberes e conteúdos compartilhados pela escola estão sendo ensinados aos alunos PAEE que frequentam escolas regulares de ensino comum, muito se discute sobre o currículo, sobre o que ensinar, mas o como ensinar anda esquecido nas discussões dos profissionais da educação, o que se faz pensar na necessidade de futuras investigações sobre a didática nas escolas de ensino comum para o ensino dos alunos PAEE.

Espera-se que este trabalho tenha propiciado a abertura para análises e reflexões sobre os serviços de apoio à inclusão presentes atualmente nas escolas de ensino comum, assim como, contribuir para maior clareza dos papéis e responsabilidades do professor especialista em Educação Especial no trabalho em coensino para a melhoria do trabalho educativo dentro da perspectiva de Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A.J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANACHE, A. A. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012, v.2, p.179-195.

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas, 2008.

ARÁOZ, S. M. M.; MAIA, S. R.; COSTA, M.P.R. Gerenciando apoios para incluir alunos com deficiência múltipla. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012, v.2, p.271-278.

ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. **Co- Teaching: A Different Approach to Inclusion**. Principal, Reston, 2000, v.79, n.4, p. 48-50.

ASSIS, C. P.; MARTINEZ, C. M. S. **Colaboração no contexto da inclusão escolar: um relato de experiência sobre a formação de graduandos**. Educere et Educare. Revista de Educação, v.7, n. 14, jul/dez de 2012, p. 83-96.

BISACCIONI, P.; MENDES, E. G. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? In: ALMEIDA, M. A.; MENDES; E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara – SP: Junqueira&Marin Editores; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 4 de fevereiro de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília – DF. 1990 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2013.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO. 1990b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

_____. CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília – DF. 1994.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Adaptações Curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ª edição. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004 a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial. Brasília – DF. 2004b.

_____. Ministério Da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: MEC/SEESP, 2005 a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 04 de julho de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação.** Compromisso Todos pela Educação. Brasília – DF. 2007.

_____. MEC/ SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. 2008 a.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de set. de 2008.** Regulamenta as diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado. Brasília. 2008 b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm.> Acesso em 19 de dezembro de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.** Diário Oficial da União. Brasília - DF, 2 de outubro de 2009 a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União. Brasília – DF. 2009b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº09/2010 – **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.** Brasília – DF, 9 de abril de 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial – Nota Técnica – SEESP/GAB/ Nº11/2010 – **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Brasília – DF, 7 de maio de 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Manual de orientação: programa de implantação das salas de recursos multifuncionais.** Brasília – DF. 2010c.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 10, de 13 de maio de 2010.** Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros para as escolas públicas com matrículas de alunos da Educação Especial inseridas no Programa Escola Acessível. Brasília – DF. 2010d.

_____. MEC. Anais da Conferência Nacional de Educação. Conae 2010: **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.** – Brasília - DF, 2011 a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. – Brasília – DF, 2011b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: Memnon, vol. 9, n.54, p. 21-27, 2001.

_____; Meletti, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Marília: ABPEE, 2012. v 1, p. 127-146.

CAPELINNI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

_____. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: Compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Marília: ABPEE, 2012. v 1, p. 247-262.

_____; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.) **Temas Em Educação Especial: Múltiplos Olhares**, Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008, p.104 – 112.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n.3, p. 1-16. 1993.

COSTA, V. A. Políticas públicas de educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Marília: ABPEE, 2012. v 1, p. 107-125.

DUARTE, M.; Adaptação curricular: análise de dissertações e teses produzidas nos programas de pós – graduação (2000 – 2009). In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.v. 2, p.481-490.

DUPAS, M. A. **Pesquisando e normalizando: Noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos**. 89p. Série Apontamentos, EDUFSCar, UFSCar, 2012.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. Corwin Press, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013.

GATELY, S.E.; GATELY, F.J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**. 33(4), p. 40-47, 2001.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, Jan-Abr, 2006.

GUINÉ, C.; RUIZ,R. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3, p.295-321.

JANUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KEEFE, E. B., MOORE, V., DUFF, F. **The four “knows” of collaborative teaching**. Teaching exceptional children. 2004, p. 36-42.

LAGO, D. C. **Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em:
<http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt15_posteres_aprovados/gt15_3418_texto.pdf> Acesso em 18 de dez. 2013.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, 83, nº611, 1999. p. 105-111.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização.** 2012. 258f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1988.

LUIZ, F. M. R.; BORTOLI, P. S.; FLORIAN-SANTOS, M.; NASCIMENTO, L. C. A inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Universidade Estadual Paulista. v.14, n.3, 2008. Marília: ABPEE, 2008.

MACEDO, L. **Fundamentos Para Uma Educação Inclusiva.** Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp>
Publicado em: 18 de maio de 2007. Acesso em: 12 de jul. 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo em Educação Especial: Dimensões Técnicas e Políticas em Discussão. In: In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar.** Marília: ABPEE, 2012. v. 2, p.491-507.

MALHEIRO, C. A. L. **A inclusão escolar e o serviço de apoio em sala de recursos multifuncional.** 2013. (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MANZINI, E. J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós – graduação em educação.** Revista *Percurso-NEMO*, v.4, n 2, p. 149-171, Maringá. 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARTINS, L. A. R. Desafios relativos à formação continuada de profissionais para atuação na educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar e suas Múltiplas Dimensões**. Marília: ABPEE, 2012, v.1, p. 237-246.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial**. In: MEC/SEESP. Revista Integração. Brasília: MEC, n.24, p.12-17, 2002 a.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002 b, p. 61-83.

_____. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. -, p. 387-405, 2006.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SPC Junqueira & Marin, 2010.

_____; VILARONGA, C. A. R. **Inclusão escolar e a formação do professor para o ensino colaborativo ou coensino**. In: OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.; OLIVEIRA, A. A. S. (Org.) Educação Especial na Educação Inclusiva. (no prelo).

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, São Carlos. 2012.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul/set, 1993.

PELOSI, M. B.; SOUZA, V. L. V. O funcionamento das salas de recursos multifuncionais e o perfil de seus professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Marília: ABPEE, 2012. v 1, p. 197-218.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. Traduzido por Maria Amélia Almeida (PPGEES/UFSCar). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.12, n.1, p.3-10, jan-abr, 2006.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The Challenge of Implementing Collaboration Between general and special education. **Exceptional Children**. v. 56, nº3, p.232-235. 1989.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2012.

REGIANI, V. **Práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava – PR**. 220f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba. 2011.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. (2006). **O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral**. In R. Sampieri, C. Collado, e P. Lucio. *Metodologia de pesquisa* (p. 3 – 21). São Paulo: McGraw- Hill.

SANTOS, M. P. Construindo uma cultura inclusiva de avaliação de aprendizagem. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.v. 2, p.169-178.

SASSAKI, R. **A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos** . Jornal dos Professores – órgão do Centro do Professorado Paulista. Ano XXXVIII – fevereiro de 2003 - nº 343, p. 15. Disponível em:
<<http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/A%20educacao%20inclusiva%20e%20os%20obstaculos%20a%20serem%20transpostos.pdf>> Acesso em: 4 de nov. 2013.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol.11, n.3, p.373-394. 2005.

STEIN, E. **O que as crianças dizem sobre inclusão**. Publicado em jan. de 2013. Disponível em: <<http://www.middleweb.com/5729/what-kids-say-about-inclusion/>>. Acesso em 30 de jan. 2013.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; ARGUELLES, M. E. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, 30(2), nov/dez, 1997.

WALTHER-THOMAS, C. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. **Journal of Learning Disabilities**. v. 30, p. 395-407, 1997.

_____ ; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n.3, 1999, p. 1-18.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. **Exceptional Children**, vol. 64, n°.2, p. 181-195, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

NÍVEL DE ENSINO E TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE

- (A) Educação Infantil: () anos () meses
 Ensino Fundamental: () anos () meses
 Ensino Médio: () anos () meses
 Educação Especial: () anos () meses
 OUTRO: () anos () meses Especificar: _____

(B) Vínculo funcional com a instituição. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

Nome da Escola: _____

- () Efetivo () Contrato por tempo determinado (CLT)
 () ACT (Admitido em caráter temporário) () Outro. Qual? _____

Nome da Escola: _____

- () Efetivo () Contrato por tempo determinado (CLT)
 () ACT (Admitido em caráter temporário) () Outro. Qual? _____

Nome da Escola: _____

- () Efetivo () Contrato por tempo determinado (CLT)
 () ACT (Admitido em caráter temporário) () Outro. Qual? _____

(C) Considerando a sua carga horária semanal na escola, que tipo de atividades/estratégias você prioriza em suas aulas?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Baseado em:

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva:** Análise de uma experiência via internet. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

APÊNDICE B

Entrevista semiestruturada

Versão I (para professores do ensino comum)

A) Sobre o aluno PAEE e a sala de aula:

- 1 – Como é para você lecionar nessa turma?
- 2 – Você enfrenta dificuldades para lecionar nessa turma? Quais?
- 3 – Conte como é o aluno PAEE da sua sala de aula.
- 4 – Como é a relação dos alunos da sala com o aluno PAEE ?
- 5 – O aluno PAEE recebe ou foi encaminhado para outros serviços de apoio como fono, T.O., fisio, SRM? Se sim, onde, quantas vezes por semana?
- 6 - Como é o desempenho acadêmico do aluno PAEE?
- 7 – Como o aluno PAEE é avaliado?

B) Sobre o trabalho em comum dos dois professores:

- 1 - Como foi a chegada do professor de Coensino em sala de aula?
 - 2 – O que é para você o ensino colaborativo? Acredita que ele é realizado em sua sala de aula?
 - 3 – Como é sua relação com o professor de Coensino?
 - 4 - Vocês fazem planejamento juntos?
 - 5 – Qual é o tempo semanal de ensino colaborativo em sua sala de aula?
 - 6 – Conte uma atividade que o aluno realizou na última semana quando a professora de Educação Especial estava presente e uma atividade que o aluno realizou sem a presença da professora de Educação Especial em sala de aula.
 - 7 – Vocês fazem alguma adaptação para ensinar o aluno com NEE? Cite algumas.
 - 8 – Em sua opinião, qual é o papel do professor do ensino colaborativo em relação a aprendizagem do aluno PAEE? E do professor de ensino comum?
 - 9 – Que funções devem ser (são) atribuídas ao professor de Educação Especial no modelo de Coensino?
 - 10 – Como você avalia o trabalho realizado? Possui alguma sugestão para trabalhos em colaboração futuros?
- Demais considerações.

APÊNDICE C

Versão II (para professores de Educação Especial)

Para as respostas escolher um dos alunos que o professor de Educação Especial atua como professor de coensino.

A) Sobre o aluno PAEE e a sala de aula:

- 1 – Como é para você atuar/colaborar nessa turma?
- 2 – Você enfrenta alguma dificuldade para atuar nessa turma? Quais?
- 3 – Conte como é o aluno PAEE que você atende através do Ensino Colaborativo.
- 4 – Como é a relação entre os alunos da sala com o aluno PAEE?
- 5 – O aluno PAEE recebe ou foi encaminhado para outros serviços de apoio como fono, T.O., fisio, SRM? Se sim, onde, quantas vezes por semana?
- 6 - Como é o desempenho acadêmico do aluno PAEE?
- 7 – Como o aluno PAEE é avaliado?

B) Sobre o trabalho em comum dos dois professores:

- 1 - Como foi sua chegada em sala de aula?
 - 2 – O que é para você o ensino colaborativo? Acredita que ele é realizado na sala de aula que você trabalha?
 - 3 – Como é sua relação com o professor de ensino comum?
 - 4 - Vocês fazem planejamento juntos?
 - 5 – Qual é o tempo semanal de ensino colaborativo na sala de aula do aluno citado acima?
 - 6 – Conte uma atividade que o aluno realizou na última semana com a sua presença e uma atividade que o aluno realizou sem a sua presença em sala de aula.
 - 7 – Vocês fazem alguma adaptação para ensinar esse aluno? Cite algumas.
 - 8 – Em sua opinião, qual é o papel do professor de Educação Especial em relação à aprendizagem do aluno PAEE? E do professor de ensino comum?
 - 9 – Que funções devem ser (são) atribuídas ao professor de Educação Especial no modelo de Coensino?
 - 10 – Como você avalia o trabalho realizado? Possui alguma sugestão para trabalhos em colaboração futuros?
- Demais considerações.

APÊNDICE D

Versão III (para diretores, vice-diretores e coordenadores)

Especificar ao diretor/coordenador qual professor (a) do ensino comum foi entrevistado (a) e qual aluno está sendo retratado na entrevista

A) Sobre o aluno PAEE e a sala de aula:

- 1 – Conte um pouco como é o aluno PAEE da sala de aula em que os dois professores trabalham juntos.
- 2 – Eles enfrentam alguma dificuldade para atuar nessa turma? Quais?
- 3 – Como é a relação entre os alunos da sala com o aluno PAEE?
- 4 – O aluno PAEE recebe ou foi encaminhado para outros serviços de apoio como fono, T.O., fisio, SRM? Se sim, onde, quantas vezes por semana?
- 5 - Como é o desempenho acadêmico do aluno PAEE?
- 6 – Como o aluno PAEE é avaliado? Como são atribuídas as notas desses alunos?

B) Sobre o trabalho em comum dos dois professores:

- 1- Qual é o seu papel em relação aos professores da escola? E em relação ao professor de ensino colaborativo, professor de ensino comum e aluno PAEE?
 - 2 - Como foi a chegada do professor de Coensino em sala de aula?
 - 3 – O que é para você ensino colaborativo? Acredita que ele é realizado em sala de aula?
 - 4 – Como é sua relação com o professor de Coensino e com o professor de ensino comum?
 - 5 – O professor de ensino comum e Educação Especial fazem planejamento juntos?
 - 6 – Qual é o tempo semanal do ensino colaborativo na sala de aula?
 - 7 – Que tipo de atividades o professor do ensino comum e professor de Educação Especial realizam em sala de aula?
 - 8 – Os professores, de ensino comum e Educação Especial, fazem alguma adaptação para ensinar o aluno com NEE? Cite algumas.
 - 9 – Em sua opinião, qual o papel do professor de ensino colaborativo em relação à aprendizagem do aluno PAEE? E do professor de ensino comum?
 - 10 – Que funções devem ser (são) atribuídas ao professor de Educação Especial no modelo de Coensino?
 - 11 – Como você avalia o trabalho realizado pelos dois professores? Possui alguma sugestão para o trabalho colaborativo futuro?
- Demais considerações.

APÊNDICE E

Versão IV (para pais)

A) Sobre o aluno PAEE e a sala de aula:

- 1 – Como foi a tomada de decisão para matricular o seu filho na escola comum?
- 2 – Descreva como é seu filho na escola.
- 4 - Ele enfrenta alguma dificuldade em sala de aula? Quais?
- 5 – Como é a relação do seu filho com os professores e demais profissionais da escola? E em relação aos outros alunos?
- 6 – Seu filho recebe ou foi encaminhado para outros serviços de apoio como fono, T.O., fisio, SRM? Se sim, onde, quantas vezes por semana?
- 7 - Como é o desempenho acadêmico do seu filho em sala de aula?
- 8- Você participa do planejamento e avaliação do seu filho na escola?
- 9 - Descreva como é a sua relação com a escola do seu filho?
- 10 – Descreva quais atividades seu filho realiza em casa.
- 11 – Seu filho gosta de brincar? Com quem ele brinca? Descreva alguma das brincadeiras.
- 13 – Quais são as atividades que você realiza com seu filho?

B) Sobre o trabalho em comum dos dois professores:

- 1 – Você sabe como foi a chegada do professor de Coensino em sala de aula?
- 2 – O que é para você ensino colaborativo? Acredita que ele é realizado na sala de aula do seu filho?
- 3 – Como é sua relação com o professor de Coensino e professor de ensino comum?
- 4 – O professor de ensino comum e Educação Especial fazem planejamento juntos?
- 5 – Qual é o tempo semanal do ensino colaborativo na sala de aula do seu filho? Você acha suficiente? Como você acha que deveria ser o ensino colaborativo em sala?
- 6 – Conte uma atividade que seu filho realizou na última semana com a presença da professora de Educação Especial e uma atividade que o aluno realizou sem a presença da professora de Educação Especial em sala de aula.
- 7 – Os professores, de ensino comum e Educação Especial, fazem alguma adaptação para ensinar seu filho? Cite algumas.
- 8 – Qual o papel você acha que o professor de ensino colaborativo tem relação à aprendizagem do seu filho? E do professor de ensino comum?
- 8 – Que funções devem ser (são) atribuídas ao professor de Educação Especial no modelo de Coensino?
- 9 – Como você avalia o trabalho realizado na sala de aula de seu filho? Descreva quais ações você gostaria que os professores ou a escola do seu filho fizesse para auxiliar no processo de inclusão. Demais considerações.

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA DO COENSINO** sob responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Zerbato. O objetivo principal deste estudo consiste em descrever e analisar a implementação da função do professor de Educação Especial no modelo de Coensino num município do interior do Estado de São Paulo.

Pensamos que este estudo nos possibilitará a discussão entre os profissionais da educação em relação ao papel e função do professor de Educação Especial na proposta de Coensino na perspectiva da Educação Inclusiva, podendo ser avaliado a viabilidade do trabalho nesse modelo na rede comum de ensino de um município no interior do estado de São Paulo.

Esperamos que este estudo contribua para análise e reflexão sobre a função e relevância do papel do professor de Educação Especial enquanto colaborador no processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, assim como a relação de trabalho com professor de ensino comum e os outros profissionais atuantes na área educacional.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção de participante da pesquisa, quais sejam:

- Professor com formação específica em Educação Especial;
- Professor efetivo ou temporário que atue em sala comum com aluno PAEE na Educação Infantil ou Ensino Fundamental (1º ao 9º) em escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa;
- Coordenador de escola de Educação Infantil ou Ensino Fundamental do município estudado;
- Diretor de escola de Educação Infantil ou Ensino Fundamental do município estudado.

O professor da sala comum será selecionado pelo professor de Educação Especial participante da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha **e os dados coletados sobre sua experiência serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.**

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves ao participante, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, este poderá sentir desconforto em expor sua prática pedagógica e opiniões diante dos outros participantes da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte do participante e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de instrumentos escritos e orais que terão a proposta de analisar como está ocorrendo o trabalho de colaboração entre os professores do ensino comum, professor de Educação Especial, coordenação e gestão

da perspectiva de educação inclusiva. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação de mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: ANA PAULA ZERBATO

RG: 40374051-4 **CPF:** 310.441.248-06

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Mestrado.

Endereço: Av. Dr. Carlos Botelho, 3020 – Centro – São Carlos.

Telefone: (16) 8131-1198

E-mail: ana_pz@yahoo.com.br

Orientadora

Nome: ENICÉIA GONÇALVES MENDES

CPF: 07583678803

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 - Caixa Posta 676. São Carlos/SP - Brasil, CEP: 13565-905.

Telefone: (16) 3351-9358

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Venho por meio deste, solicitar a autorização da publicação do desenho produzido pelo seu (sua) filho (a) _____ na pesquisa “**A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA DO CO-ENSINO**” sob responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Zerbato. O objetivo principal deste estudo consiste em descrever, analisar e avaliar a implementação da função do professor de Educação Especial na proposta do coensino num município do interior do Estado de São Paulo.

Pensamos que este estudo possibilitará a discussão entre os profissionais da educação em relação ao papel do professor de Educação Especial na proposta de coensino na perspectiva da Educação Inclusiva, podendo ser avaliado a viabilidade do trabalho nesse modelo na rede comum de ensino de um município no interior do estado de São Paulo.

Esperamos que este estudo contribua para análise e reflexão sobre a função e relevância do papel do professor de Educação Especial enquanto colaborador no processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, assim como a relação de trabalho com professor de ensino comum e os outros profissionais atuantes na área educacional.

Foi realizada uma atividade na sala de aula de seu filho em que os alunos deveriam desenhar como era a aula com dois professores trabalhando juntos (professor de Educação Especial e professor de ensino comum). Dessa forma, o desenho de seu (sua) filho (a) foi selecionado porque mostra a relação de trabalho do professor de Educação Especial e professor da sala comum.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha **e os dados coletados serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.**

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves ao participante, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, caso este sinta desconforto em expor o desenho diante dos outros participantes, a pesquisadora estará atenta e buscará minimizá-lo, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, ou seja, os desenhos não terão o nome de seu filho.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação de mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios e concordo na divulgação do desenho de meu filho na pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do responsável

Pesquisador responsável

Nome: ANA PAULA ZERBATO

RG: 40374051-4 **CPF:** 310.441.248-06

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Mestrado.

Endereço: Av. Dr. Carlos Botelho, 3020 – Centro – São Carlos.

Telefone: (16) 8131-1198

E-mail: ana_pz@yahoo.com.br

Orientadora

Nome: ENICÉIA GONÇALVES MENDES

CPF: 07583678803

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 - Caixa Posta 676. São Carlos/SP - Brasil, CEP: 13565-905.

Telefone: (16) 3351-9358

APÊNDICE H

CAFÉ COM ENSINO COLABORATIVO

Este encontro será promovido para a devolutiva dos dados da pesquisa: “A Construção do papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino” no município de São Carlos, realizada pela professora de Educação Especial Ana Paula Zerbato, orientada pela professora Enicéia Gonçalves Mendes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar. Também haverá uma conversa com a professora Danúsia Lago sobre “Ensino Colaborativo”.

Estão convidados todos os professores de Educação Especial, professores do ensino comum (da Educação Infantil ao Ensino Fundamental) que trabalham com alunos com deficiência, diretores, vice-diretores, coordenadores, secretaria da educação e pais de alunos com deficiência.

Local: Sala dos ex-prefeitos, 1º andar – Prefeitura Municipal.

Data: 18/06 (terça-feira)

Horário: 18h30

Professora convidada: Danúsia Cardoso Lago.

(Danúsia Cardoso Lago possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2005), especialização em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2007); Mestre em Educação do Indivíduo Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2010); Doutoranda em Educação Especial pela UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, inclusão escolar, deficiência intelectual, síndrome de down, pessoas com necessidades educacionais especiais; ensino e consultoria colaborativa e política educacional).

ANEXO A

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGISTRO DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES COLETIVAS (preencher uma ficha para cada tema)

DADOS CADASTRAIS (Os campos marcados com * são de preenchimento obrigatório)

*RESPONSÁVEL PELA ATIVIDADE (Nome completo):

*ENTIDADE ONDE OCORREU A ATIVIDADE:

* ENDEREÇO:

*TELEFONE:

*TEMÁTICA: Educação Especial

* PROPOSTAS:

GT2 – Profissionais de apoio: professor de Educação Especial/sala de recursos multifuncionais, professor de Educação Especial/colaborativo, agente educacional/Educação Especial, psicólogo educacional, fonoaudiólogo educacional, terapeuta ocupacional

Garantir a contratação de um agente educacional/Educação Especial por escola de Ensino Fundamental e de acordo com a demanda na Educação Infantil, para atender aos alunos com dependência nas atividades de vida diária e crianças com distúrbios severos de comportamento vinculados a transtornos globais do desenvolvimento. Garantir a formação continuada na área para esse profissional.

Garantir a oferta do serviço de apoio de ensino colaborativo com a contratação de professores de Educação Especial para atuar na classe comum na seguinte proporção:

Na Educação Infantil, Médio e Superior, de acordo com a demanda;

Um por período nas escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano;

Dois por período nas escolas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Garantir a oferta de uma equipe de consultoria colaborativa escolar por região de supervisão composta pelos seguintes profissionais: psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, assistente social e fisioterapeuta; para apoiar a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais.

Garantir a permanência do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Garantir que o prontuário (Educação Especial) acompanhe o aluno caso haja transferência. Oferta de transporte adaptado para garantir o acesso dos estudantes aos diferentes serviços educacionais.

ANEXO B

I - PARECER DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Parecer do Departamento Pedagógico

O Departamento Pedagógico, por meio da Divisão de Educação Especial, analisou o Projeto de Mestrado intitulado: **“A Construção do papel do professor de educação especial na proposta do Co-ensino”** da aluna: **Ana Paula Zerbato**, sob orientação da Prof.^a Dr.^a **Enicéia G. Mendes** e constatou que:

- O projeto ainda não obteve parecer aprovado pelo comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos; sendo que a pesquisadora necessita da assinatura do responsável por essa Secretaria. Salienta-se que a requisitante será informada de que a coleta somente poderá ser iniciada quando obtiver aprovação do referido comitê;
- Foram cumpridas todas as exigências dessa Secretaria para a concessão de autorização para coleta de dados em escolas da rede municipal.
- A pesquisadora objetiva descrever e analisar a implementação da função do professor de educação especial no modelo de Co-ensino. Terá como participantes professores com formação em Educação Especial, professores da sala regular atuantes em escolas do ensino fundamental que possuam alunos matriculados no 1º ciclo com NEE, gestores e coordenadores das Unidades Escolares.
- Para a coleta de dados será utilizada uma ficha de caracterização com informações sobre os participantes, estudo de caso com experiência de Co-ensino, roteiro para orientação de entrevista coletiva, roteiro para as reuniões do grupo e ficha de avaliação.
- O Departamento Pedagógico solicitará da pesquisadora a devolutiva dos resultados dessa pesquisa.

[Redacted Signature]
Diretora de Departamento Pedagógico

De acordo.

[Redacted Signature], 13/08/12

À Consideração Superior

[Redacted Signature]
Secretaria Municipal de Educação
R.G.: 4.862.314-3

Recebi em 13/08/12 - [Redacted]

II – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PROJETO DE PESQUISA

Título: A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DENTRO DA PROPOSTA DO CO-ENSINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02704612.6.0000.5504

Pesquisador: Ana Paula Zerbato

Instituição: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 91.981

Data da Relatoria: 12/06/2012

Apresentação do Projeto:

A partir dos anos 90 a legislação nacional para a Educação Especial avançou e garantiu o direito de todos à educação em diversos documentos oficiais como Constituição de 1988, Declaração de Salamanca em 1994 e Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Uma educação de qualidade que atenda as demandas de alunos com ou sem deficiência necessita de parcerias em sala de aula. Uma dessas parcerias pode ser idealizada com o modelo de Co-ensino, ou seja, quando professor de ensino comum trabalha em forma de colaboração com o professor de Educação Especial buscando melhorias no ensino e uma aprendizagem mais rica para todos. Por isso, este estudo tem o objetivo de descrever, analisar e discutir a implementação da função do professor de educação especial no modelo de Co-ensino num município do interior do Estado de São Paulo. Os participantes serão, no mínimo, dois diretores, dois coordenadores, dois professores do ensino comum e dois professores de educação especial. O estudo será baseado na pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo, ou seja, uma forma de pesquisador e sujeitos questionarem a realidade educativa que trabalham conjuntamente, analisarem os problemas e compartilhar as tomadas de decisões. Para coleta de dados será utilizado uma ficha de caracterização dos participantes, roteiro para orientação de entrevistas coletivas e para as reuniões de formação para pautar as discussões sobre o papel e função do professor de Co-Ensino e ficha de avaliação objetiva para coleta de anotações que os sujeitos considerem relevantes sobre sua participação na formação realizada. Os dados coletados serão divididos em eixos temáticos e analisados com base em literaturas relacionadas diretamente com o tema da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo primário deste estudo consiste em descrever, discutir e construir o papel da função do professor de educação especial no modelo de Coensino num município do interior do Estado de São Paulo.

Objetivo Secundário:

Verificar os conhecimentos e concepções dos participantes em relação ao Co-ensino antes e depois da formação; Avaliar a validade social da formação para reflexão sobre o papel do professor de Co-ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Um possível risco que esta pesquisa pode trazer é a criação de um ambiente de desconforto entre os participantes, pois estarão discutindo questões que permeiam seu trabalho e o trabalho do outro profissional em sala de aula.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: 1633-5180

Fax: 1633-6180

E-mail: cephumanos@power.ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Benefícios:

Os benefícios trazidos por essa pesquisa referem-se a possibilidade de reflexão nos grupos focais sobre os papéis de cada profissional no ambiente escolar, e mais especificamente, do papel do professor de educação especial na função de co-ensino e criação de um espaço em que possam discutir novas estratégias de ensino e formas de colaboração entre os profissionais da educação.

Os riscos e benefícios estão adequadamente avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho é pertinente ao campo científico, apresenta adequadamente os riscos e benefícios para os participantes do estudo assim como os critérios de inclusão e exclusão de participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequado.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 06 de Setembro de 2012

Assinado por:

Daniel Vendruscolo

Henrique Affonso de André Sobrinho
Secretário Executivo
ProPq/UFSCar

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: 1633-5180

Fax: 1633-6180

E-mail: cephumanos@power.ufscar.br

ANEXO C

FICHA AVALIATIVA DOS 1ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – Parte I

NOME DA CRIANÇA: CLASSE :
 PROFESSOR (A): ANO LETIVO: 2012 .

LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA

	1º BIMESTRE			2º BIMESTRE			3º BIMESTRE			4º BIMESTRE		
	NÃO	PARC	SIM									
EXPRESSA-SE ORALMENTE EM DIFERENTES SITUAÇÕES												
IDENTIFICA AS LETRAS DO ALFABETO												
RECONHECE OS SONS QUE AS LETRAS PRODUZEM												
RECONHECE SEU NOME												
RECONHECE O NOME DOS COLEGAS												
RECONHECE A ESCRITA COMO USO SOCIAL												
DIFERENCIA LETRAS DE NÚMEROS												
FAZ USO DA ESCRITA EM SITUAÇÕES ESPONTÂNEAS												
FAZ RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA												
LÊ PELA LETRA INICIAL												
LÊ PELA LETRA FINAL												
LÊ A PALAVRA COMPLETA												
NÚMERO DE FALTAS												

HIPÓTESES SOBRE ESCRITA E LEITURA

NIVEIS	Garatuja	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico Alfabético	Alfabético	Alfabético Ortográfico
FEVEREIRO							
MARÇO							
ABRIL							
MAIO							
JUNHO							
JULHO							
AGOSTO							
SETEMBRO							
OUTUBRO							
NOVEMBRO							
DEZEMBRO							

