Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Patrícia Cardoso Macedo

Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado

Rio de Janeiro
2016

Patrícia Cardoso Macedo

Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientador (a): Prof.ª Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M141 Macedo, Patrícia Cardoso.
Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado / Patrícia Cardoso Macedo. – 2016.
169 f.

Orientadora: Rosana Glat.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Inclusão escolar – Teses. 3. Instituto de Aplicação da UERJ Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Patrícia Cardoso Macedo

Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof.ª Dra. Márcia Denise Pletsch
Instituto Multidisciplinar da UFRRJ

Rio de janeiro
2016

Não to mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes, porque o SENHOR, teu Deus, é contigo por onde quer que andares.

Josué 1.9 – Bíblia Sagrada

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à todas as Odetes, Josés e Fábios que tiveram que superar as barreiras inerentes a vida e aquelas que foram sendo construídas na escola. Meu desejo é que um dia todos os sujeitos possam alcançar uma educação de qualidade que seja significativa e potencialize as habilidades de cada um.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, meu Senhor, que me deu a vida e que com Sua graça pré-determinou o meu caminhou e, cuidadosamente, escolheu cada uma destas pessoas que me ajudaram a chegar até aqui.

Sou grata pelos meus amados pais que sempre dedicaram suas vidas, tempo, bens e orações para que eu tivesse oportunidade de realizar meus sonhos. Agradeço também ao meu irmão que me deu uma das grandes alegrias dos meus dias, minha Biazinha.

Agradeço aos meus amigos, família do coração e da fé, que são parceiros nos momentos bons e ruins, ouvem minhas histórias de profissão, que me distraem, que me apoiam, que me aconselham e que reclamam pela falta de tempo que a rotina da pós-graduação traz. Não vou nomeá-los, mas tem muito de cada um em mim e um pouco de todos nesse trabalho.

Sou grata por ter um Grupo de Pesquisa que me trouxe muito mais que estudos e conhecimento, me proporciona trabalhar coletivamente, a pensar no outro, a dividir erros e conquistas, a lutar lado a lado de grandes mulheres e profissionais e a ter cada uma como exemplo. Todas são importantes, mas, nesses dois anos e meio, acabei tendo mais encontros com umas do que outras. Obrigada, Su, por dividir cada momento dessa fase comigo, sem palavras para a grande amiga que o mestrado me deu. Obrigada, Cris, Amanda, Annie e Márcia Marin por todas as dicas, textos e orientações. Obrigada, Carla, Nathalia e Raquel por todas as parcerias estabelecidas durante esse tempo. Vocês são todas umas lindas!

Sou grata à minha orientadora e professora, Rosana Glat, por acreditar no meu potencial e por ter me dado a chance de vivenciar essa experiência. O que você fez por mim e faz pelo nosso Grupo é por demais especial. Obrigada por todas as contribuições, ideias, correções e espaços para realizar essa pesquisa e para meu desenvolvimento pessoal e crescimento acadêmico.

Acho que nunca me cansarei de agradecer a professora Márcia Pletsch. Hoje, o faço não somente por aceitar fazer parte dessa banca, mas por todas as vezes que aceitou fazer parte da minha trajetória, de diferentes formas. Suas influências sobre mim me permitiram chegar nesse lugar.

Agradeço ao professor L. A. Senna por ser um grande exemplo de professor, pesquisador e formador. Obrigada por renovar minha esperança de que a academia (Universidade) e a escola básica podem e devem caminhar juntas. Sua participação nessa banca é enriquecedora.

Sou grata ao Colégio Pedro II e todos os funcionários, alunos e familiares que me trazem um orgulho enorme de estar fazendo parte desse espaço e que me ajudaram, de alguma forma, a levar essa pesquisa.

Agradeço ao CAp/UERJ por ser o campo da pesquisa, por abrir suas portas e ser fonte de muitos aprendizados. Um agradecimento especial à professora Patrícia Braun. Suas muitas contribuições permeiam todo esse trabalho.

Por fim, mas não por último, minha gratidão ao João, meu marido, melhor amigo e eterno namorado. Obrigada por enxergar onde meus olhos não puderam alcançar. Você acredita tanto em mim, me ama, me incentiva e apoia que resgato forças que eu nem sabia existirem, e sigo adiante. Eu não teria conseguido sem você ao meu lado. Minha vida é feliz contigo e você faz toda caminhada valer o esforço!

RESUMO

MACEDO, Patrícia Cardoso. *Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ:* reflexões sobre o trabalho docente articulado. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta dissertação analisa o atendimento educacional especializado no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ) a partir da visão da equipe envolvida no ensino colaborativo. Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e observações de campo. Para a análise dos dados, optamos por dividi-los em categorias temáticas que se inter-relacionam o tempo todo. A dissertação apresenta seis capítulos: o primeiro focaliza pontos importantes no que se refere à epistemologia do professor-formador e questões concernentes à formação docente tendo em vistas o paradigma da educação inclusiva, o segundo traz o atendimento educacional especializado como tema central e seus desdobramentos a partir dos diferentes suportes que oferece. São destacadas as interlocuções possíveis com diferentes autores a partir dos conceitos sobre o trabalho docente articulado, o terceiro descreve opção teórico-metodológica, que se constitui uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, evidenciando os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta dos dados, a sistematização e os referenciais teóricos adotados. Já o quarto, o quinto e o sexto capítulos apresentam a análise dos dados. O estudo revelou não só a complexidade do desenvolvimento de um trabalho docente articulado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas as possibilidades de realizar esse ensino colaborativo em prol de uma educação de qualidade para todos os alunos, particularmente, nos aspectos que se referem a concepção e expectativas de professores, mediadores/bolsistas e coordenadoras em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. A análise dos dados mostrou que, em sua maioria, esses atores escolares percebem que o CAp/UERJ é responsável por incluir pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, e que ainda precisa solidificar suas práticas para atendimento a essa demanda, principalmente, no que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Em outros termos, apesar do discurso revelar um grau de engajamento significativo dos participantes, a cultura escolar geral ainda se encontra permeada por práticas tradicionais e meritocráticas, visões limitadas em relação aos alunos incluídos e profissionais que não se sentem preparados em sua formação para trabalhar com a diversidade de seu alunado. Em síntese, o trabalho mostra que não existe um modelo único de atendimento educacional especializado para o suporte de professores e alunos no ensino regular, embora, o ensino colaborativo através de práticas de bidocência e de bolsistas/mediadores tem se constituído como uma estratégia valiosa para garantir uma escolarização significativa e que respeita das especificidades de seus alunos.

Palavras-Chave: Inclusão escolar. Necessidades educacionais especiais. Ensino colaborativo. Trabalho docente articulado. Mediador escolar.

ABSTRACT

MACEDO, Patrícia Cardoso. *Specialized service for students with special educational needs at the Application School of UERJ:* reflections on the articulated teaching. 2016. 169 p. Dissertation (Master of Education) - School of Education, State University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This thesis analyzes the specialized educational services at the Application School of UERJ (CAp /UERJ) from the vision of the team involved in collaborative learning. We conducted a qualitative study of ethnography, using as data collection instruments semi-structured interviews and field observations. For data analysis, we chose to divide them into themes that interrelate with each others all the time. The dissertation has six chapters: the first focuses on important issues regarding the epistemology of teacher-trainer and questions concerning teacher training with the paradigm view of inclusive education, the second brings specialized education as its central theme and its consequences from different supports offering. The possible dialogue with different authors from the concepts of the articulated teaching work are highlighted, the third chapter describes the theoretical and methodological option, which is a qualitative research of ethnographic, showing the tools and procedures used for data collection, systematization and the theoretical framework adopted. The fourth, the fifth and sixth chapters present the data analysis. The study revealed not only the complexity of the development of an articulated teaching work for the inclusion of students with special educational needs, but the possibilities for this collaborative teaching in favor of a quality education for all students, particularly those aspects that refer to design and expectations of teachers, mediators / fellows and coordinators in relation to the learning process of students with special educational needs. The data analysis showed that, in most cases, these school actors realize that the CAp/UERJ is responsible for including people with disabilities or other special educational needs, and that this scholl still needs to solidify its practices to meet this demand, mainly in it refers to the Final Years of Elementary and High School. In other words, despite the study reveals a significant degree of engagement of the participants, the overall school culture is still permeated by traditional and meritocratic practices, limited views regarding included and coordinators who do not feel prepared for their training to work with the diversity of its students. In summary, the study shows that there is no single model of specialized educational services to support teachers and students at regular schools, though, the collaborative learning through co teaching practices and fellows/mediators has been established as a valuable strategy ensure meaningful education and respect the specificities of their students.

Keywords: School inclusion. Special educational needs. Collaborative learning. Articulated teaching work. School mediator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma do CAp/UERJ 67
Figura 2 - Escola de excelência 92
Figura 3 - Percepção sobre os alunos com necessidades educacionais especiais..... 103

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 - Visão sobre a inclusão escolar 99
Gráfico 2 - Formação Docente 104
Gráfico 3 - Atuação dos bolsistas 131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Todos os sujeitos participantes da pesquisa 70
Quadro 2 - Equipe de Coordenação..... 73
Quadro 3 - Equipe de docentes..... 74
Quadro 4 - Equipe de Bolsistas 76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 **CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE** 27

1.1 **A dicotomia entre teoria e prática** 29

1.2 **A formação docente frente à inclusão escolar** 31

2 **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESTRATÉGIA DO ENSINO COLABORATIVO PARA FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR** 39

2.1 **O ensino colaborativo como estratégia para a promoção da inclusão escolar** 44

2.2 **Modalidades do atendimento educacional especializado (AEE): Sala de recursos multifuncionais** 46

2.2.1 Bidocência 49

2.2.2 Profissional de apoio: mediador escolar 52

2.3 **Estabelecendo parcerias no trabalho, no planejamento e na avaliação** 55

3 **O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA** 58

3.1 **Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico** 58

3.2 **Procedimentos de coleta de dados** 61

3.2.1 Pesquisa em documentos 62

3.2.2 Entrevistas 62

3.2.3 Observação 64

3.3 **Análise dos dados** 65

3.4 **Cenário** 66

3.5 **Sujeitos** 69

4 **CONSIDERAÇÕES SOBRE O LÓCUS E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA** 71

4.1 **Caracterização dos sujeitos e experiência profissional com alunos com necessidades educacionais especiais** 72

4.2 **Ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ** 77

4.3 **Acessibilidade** 79
4.3.1 Acessibilidade Estrutural 79
4.3.2 Acessibilidade curricular – adaptações curriculares 81
4.3.3 Acessibilidade Atitudinal 83
4.4 **CAp/UERJ como escola de excelência** 86
5 **FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: PERCEPÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR** 94
5.1 **Inclusão Escolar** 94
5.2 **Percepção dos entrevistados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais** 100
5.3 **A visão dos entrevistados sobre a formação docente** 104
5.4 **Práticas Pedagógicas presentes em um ambiente educacional inclusivo** 111
6 **O ENSINO COLABORATIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CAP/UERJ** 116
6.1 **Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais** 116
6.2 **Sistemas de suporte no CAp/UERJ para o atendimento educacional especializado** . 118
6.2.1 Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE) 118
6.2.2 Ensino colaborativo/bidocência 121
6.2.3 Mediação através dos bolsistas de Iniciação à Docência 128
6.2.4 Planejamento conjunto 132
6.3 **Processos Avaliativos** 134
6.4 **Gestão escolar** 138
CONSIDERAÇÕES FINAIS 143
REFERÊNCIAS 149
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com a Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Ações Inclusivas 159
APÊNDICE B – Roteiro Entrevista com Professora Bidocente 160
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 162
ANEXO A - Roteiro Entrevista com Professores 163
ANEXO B - Roteiro Entrevista com Bolsistas 164

ANEXO C - Roteiro de observações de campo 165
ANEXO D - Deliberação Nº 12/2014 (CAp/UERJ).....166
ANEXO E - Atendimento Educacional Especializado – AEE – Ensino Colaborativo (CAp/UERJ).....168

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo gosto de ler, escrever e estudar. Também sempre me foi muito caro o estudo coletivo e a vontade de ensinar e aprender com outros. Ser professora não era exatamente "meu sonho de criança", mas, mesmo sem perceber, fui me constituindo professora ao longo de minha trajetória. A pesquisa acadêmica veio um pouco depois.

A partir do início da graduação, dediquei meus estudos para a pesquisa em Educação Especial. Fui bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq do terceiro ao penúltimo período do Curso de Pedagogia, do Instituto Multidisciplinar na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Nova Iguaçu. Sendo assim, fui me envolvendo cada vez mais com fundamentos teórico-metodológicos, processo de elaboração e ética no fazer pesquisa em Educação. Os trabalhos desenvolvidos e as muitas aulas a que assisti durante a faculdade foram gerando maior reflexão crítica sobre o diálogo entre teoria e prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e à diversidade escolar.

A minha experiência com a Educação Especial vem se dando em momentos distintos e bastante peculiares de minha formação. O contato com a deficiência foi sempre presente em minha vida, mesmo que não fosse pensada no viés educacional. Convivi, dentro de casa, com um tio com deficiência intelectual, que amava ler, escrever e declamar poesias que ele mesmo criava. Também estudei grande parte do ensino fundamental em uma classe comum que tinha um aluno com deficiência intelectual. Não posso afirmar que essas situações, diretamente, me direcionaram para a Educação Especial, mas acredito que tenham contribuído significativamente para aumentar meu interesse pelo campo.

O primeiro contato teórico com os conceitos dessa área do conhecimento foi na graduação, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, quando passei a estudar mais a educação inclusiva. Em seguida, vieram os trabalhos e pesquisas no Grupo de Pesquisa *Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: políticas públicas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*, coordenado pela Prof.ª Drª. Márcia Pletsch. Nos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, optei por realizar todos eles em classes que tinham alunos incluídos. Participei ainda de um intercâmbio internacional[1] no qual pude estagiar em uma sala de

[1] "Consórcio Educação e Diversidade", financiado pela CAPES com a participação de duas universidades brasileiras

atendimento educacional especializado nos Estados Unidos, em 2012, e trabalhar com crianças com as mais diferentes deficiências.

Seguindo esse caminho, desenvolvi minha monografia a partir de acompanhamento~~s~~ realizado~~s~~ em salas de recursos multifuncionais (MACEDO, 2011). Após a conclusão do curso, trabalhei em uma escola *montessoriana*[2] e tive um aluno com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) no grupo em que fui professora. A vontade de continuar estudando e pesquisando na área da educação inclusiva me levou a buscar o curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). Desse modo, ingressei no mestrado e no Grupo de Pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*, coordenado pela Profª. Drª. Rosana Glat.

No início do ano de 2015, comecei meu contrato como professora do 1º segmento do Colégio Pedro II[3], onde atuo até o presente momento e somo experiências preciosas para minha vida profissional e pessoal. Neste colégio, como professora do 1 º ano do ensino fundamental no ano passado, recebi alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas sérios de comportamento e atenção (todos os alunos recebiam algum tipo de acompanhamento especializado, dentro ou fora da escola). No presente ano, estou atuando como professora bidocente[4] de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) e no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)[5].

---

e três universidades americanas.

[2] A metodologia Montessoriana foi criada pela renomada pedagoga italiana, Maria Montessori. Dentre os princípios básicos defendidos pela educadora estão: o respeito às diferenças individuais de cada aluno; a possibilidade da criança escolher suas atividades criando uma consciência sobre si mesma; o professor se posiciona como observador, interferindo no trabalho da criança apenas quando solicitado ou se percebe alguma dificuldade maior; estimular o aprendizado por meio de atividades práticas e desenvolvimento de visitas de campo e projetos pedagógicos.

[3] O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição de ensino público federal, e o terceiro mais antigo entre os colégios em atividade no país, localizado no estado do Rio de Janeiro.

[4] O professor bidocente é aquele que atua em parceria com o professor regente da turma do aluno incluído visando garantir que as especificidades do aluno sejam atendidas de modo a facilitar seu processo de ensino-aprendizagem. A Bidocência será melhor explicada ao longo do texto.

[5] O NAPNE é o setor responsável por disseminar e articular a cultura de inclusão, trabalhando pela acessibilidade dos estudantes, seja ela acadêmica, social ou arquitetônica, promovendo a quebra de barreiras, sobretudo educacionais. Cabe a esse núcleo garantir o Atendimento Educacional Especializado ao público-alvo instituído pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, por intermédio da ativação da Sala de Recursos Multifuncional. Atualmente, é o espaço onde ocorrem as oficinas de linguagem e aprendizagem e a triagem fonoaudiológica

O estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa intitulada *Políticas e práticas de inclusão escolar no Instituto de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar*, realizada no âmbito do grupo de pesquisa (GLAT, 2016)[6]. A referida investigação visou analisar como o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) vem se estruturando diante das políticas de inclusão em vigor no Brasil para atender às demandas de alunos com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, entendemos ser relevante investigar mais profundamente como ocorre, no dia a dia escolar, o suporte oferecido pelo atendimento educacional especializado nessa instituição[7].

O interesse por este tema surgiu, então, a partir dessa demanda de focar no atendimento especializado ofertado a partir dos pressupostos da utilização de um trabalho articulado entre os profissionais que atuam diretamente em sala de aula com os alunos com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular. Apesar de o termo "trabalho docente articulado" poder remeter a ideia de articulação como um ato mecânico, quando o empregamos pensamos em uma concepção de um trabalho sendo dividido, compartilhado, e não compartimentado. O trabalho docente articulado é, então, o ensino coerente e colaborativo entre dois ou mais profissionais.

Segundo as diretrizes nacionais - Decreto nº 7.611 de 17 de novembro 2011 -, o atendimento educacional especializado (AEE) é "compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (BRASIL, 2011), prestado de forma complementar para alunos com deficiências e de forma suplementar para os estudantes com altas habilidades ou superdotação. No CAp/UERJ, o atendimento educacional especializado ocorre de forma colaborativa entre o professor do AEE e o professor da sala de aula, com a equipe do AEE composta por professores com formação em Pedagogia e especialização na área da Educação Especial e bolsistas de Iniciação à Docência (UERJ, 2015)[8].

---

[6] Pesquisa que conta com financiamento do CNPq e da Faperj.

[7] A presente pesquisa, por ser um desdobramento da pesquisa realizada no âmbito do Grupo (GLAT, 2016), seguiu os mesmos critérios utilizados, a saber: encaminhamento e aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ[7] /Plataforma Brasil e no Núcleo de Estudos e Pesquisas (NEPE) e no Conselho Departamental do Instituto de Aplicação.

[8] A Iniciação à Docência faz parte do PIBID, projeto de pesquisa acadêmica aplicada às questões que envolvam a construção do conhecimento, o processo ensino aprendizagem e a criação e integração de recursos metodológicos nas mais variadas áreas do conhecimento. Sob a coordenação e supervisão dos docentes lotados nesta unidade, os estagiários (bolsistas) têm a oportunidade e possibilidade de tomarem parte na construção e produção de novos saberes (UERJ, 2015).

No decorrer do texto foram apresentadas questões teóricas e práticas a respeito de uma escola que hoje é aberta para diferentes públicos e se vê envolta nos discursos de uma educação inclusiva. Também se encontram relatadas as estratégias utilizadas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais e os embates que emergem dos processos de ensino-aprendizagem de uma escola para a diversidade.

O objetivo geral deste estudo é analisar a estrutura e o funcionamento do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ).

Os objetivos específicos são:

- Categorizar a formação docente a partir da visão dos profissionais que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais na instituição.
- Apresentar como se dá o atendimento especializado no CAp/UERJ, a partir da visão dos atores envolvidos no AEE.
- Caracterizar o trabalho docente articulado através da proposta do ensino colaborativo.
- Definir o papel do profissional mediador, a partir do trabalho desenvolvido no CAp/UERJ.

Esse estudo, direcionado para o atendimento especializado a partir do trabalho docente articulado entre professores do ensino comum e do AEE, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A literatura especializada na área da Educação Especial e educação inclusiva e as contribuições sobre o ensino colaborativo como estratégia para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais compõem a fundamentação teórica básica deste trabalho.

Na fase inicial, foi feita uma análise de documentos a nível internacional e nacional, bem como dos documentos oficias da instituição escolhida. Posteriormente, foi realizada a análise dos dados e experiências advindos da pesquisa de campo, colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com professores e bolsistas de Iniciação à Docência[9] e com

[9] Essa função é exercida por estudantes de graduação selecionados para auxiliar no desenvolvimento e mediar o processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais dentro do contexto escolar. Mais à frente será explicado de forma mais detalhada quem faz parte dessa equipe e como a mediação é realizada.

a gestão pedagógica do CAp/UERJ. Como complemento, foram analisadas ainda as observações desenvolvidas durante as aulas em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais.

Partindo da perspectiva que a Educação Especial é uma "área do conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e a melhoria da educação de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial" (PLETSCH, 2010, p.84), esse estudo justifica-se pela necessidade de pesquisas nacionais que tragam para discussão a articulação do trabalho entre professores especialistas e professores do ensino comum. Foco maior será dado à modalidade de ensino colaborativo, bem como este processo é implementado na prática cotidiana das escolas brasileiras.

Entendemos que o conceito de necessidades educacionais especiais[10] engloba a especificidade de cada aluno, como também, seu contexto sócio histórico e cultural. Assim sendo, necessidades educacionais especiais são construídas socialmente como produtos de sua interação no (e com) contexto escolar. Portanto, não se trata de uma condição, necessariamente, imutável; podendo ser consideradas demandas em determinado momento ou fase de aprendizagem do sujeito que, posteriormente, podem não ser mais essenciais. Destacamos esse pensamento porque ele remete nosso olhar para o indivíduo e suas particularidades, e não mais, para a deficiência em si. Todavia, não negamos as peculiaridades advindas das questões patológicas das deficiências, só não daremos foco a esse ponto.

É certo que nem sempre ter necessidades educacionais especiais significa possuir uma deficiência (física, intelectual ou sensorial). Qualquer indivíduo está sujeito em algum momento da sua vida demandar um apoio educacional específico em seu processo de aprendizagem. Para tornar mais claro nosso pensamento e posicionamento, baseamo-nos no seguinte conceito:

> Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida (GLAT; BLANCO, 2011, p. 26, grifo original).

Hoje, passados mais de 20 anos de promulgação da conhecida *Declaração de Salamanca*[11] (UNESCO, 1994), a educação de alunos com deficiências e outras condições atípicas de

[10]No decorrer do texto, as expressões *alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem* ou *alunos público-alvo da Educação Especial* – serão utilizados como "sinônimos" mesmo que o conceito utilizado pelo MEC seja mais restrito do que o empregado aqui.

[11] Em 7 de Junho de 2014, completou duas décadas de um marco para as políticas voltadas para à Educação, de modo

aprendizagem continua envolta por barreiras e desafios, sobretudo no que tange à sua inclusão escolar. Assim, pesquisas que tratem de questões relativas à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum e as relações estabelecidas nesse processo são essenciais para a promoção de ambientes que respeitem a singularidade dos indivíduos e, ao mesmo tempo, a coletividade escolar.

A "inclusão" tomou o lugar da segregação – pelo menos no que se refere à garantia de acesso e matrícula nas classes comuns das escolas regulares. Entretanto, a educação e a escolarização de pessoas com necessidades especiais trilharam um longo caminho. Apesar de algumas experiências de escolarização de pessoas com deficiências, foi por volta de 1960 as pessoas com deficiências começaram a receber um atendimento de forma mais consistente.

A partir desse momento, a Educação Especial foi se desenvolvendo como área de conhecimento e atuação voltada para esses sujeitos tendo como base um modelo médico. Alguns autores (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2011) apontam que, apesar das críticas a este modelo, os profissionais da saúde foram os primeiros a pensar sobre a necessidade de escolarização desse público que se encontrava em hospitais psiquiátricos, constituindo-se mais em locais de confinamento do que para tratamento desses indivíduos.

Com a evolução da medicina e a produção de novos conhecimentos, outras áreas também foram se delineando com informações acerca da deficiência e seu tratamento. Desde o início, as pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades de origem e postas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais – muitas vezes, situadas em locais distantes de suas famílias.

Nos anos que se seguiram, com a luta pelos direitos das minorias, a escolarização de pessoas com deficiências ganhou maior visibilidade. A Educação Especial foi institucionalizada no Brasil e muitas iniciativas surgiram no sistema educacional público com a preocupação com o atendimento dado a esses sujeitos. A partir da mudança de perspectiva, saindo da deficiência do indivíduo para as condições que o meio proporcionava para promover o desenvolvimento e educação dessas pessoas, o paradigma presente no modelo médico passou a ser substituído pelo modelo educacional.

---

geral e, mais especificamente, à Educação Especial. Há 20 anos, em Salamanca, Espanha, foi realizada uma Conferência internacional, promovida pela UNESCO com a participação de 92 países e mais 25 organizações não-governamentais. Desta Conferência originou-se uma Declaração que consolidou e disseminou a proposta de "Educação para Todos".

Os pressupostos desse novo modelo não giravam mais em torno da deficiência como uma doença, mas sim, como uma característica do sujeito que é incompatível com sua possibilidade de aprender e de se desenvolver na escola. Contudo, a Educação Especial atuava como um sistema paralelo ao do ensino comum e o aluno era preparado – em classes e/ou escolas especiais – a estar apto para integrar as classes regulares.

Fonseca e Santos (2010) apontam algumas questões relacionadas à integração,

> Implica na preparação do deficiente em ambiente, paradoxalmente, segregado com a finalidade de inseri-lo, mais tarde, ao convívio social propriamente dito. A forte crítica a esse modelo levou à construção de novos modelos e práticas que tivessem como objetivo garantir a participação efetiva e contínua dos deficientes nos espaços comuns da comunidade. Hoje, o que se busca amplamente é combinar atendimento especializado e convívio social aberto como forma de aferir mútuos benefícios (FONSECA; SANTOS, 2010, p.5).

Com o modelo educacional de atendimento foi possível se começar a ensinar pessoas com deficiência, o que resultou na filosofia da normalização, que no âmbito educacional deu origem à integração escolar. Logo, muitas críticas foram surgindo à forma com a integração estava sendo implementada e - depois de muitas lutas sociais e debates políticos-educacionais - assumiu-se, então, que pessoas com deficiência necessitam de serviços, mas também, que cabe à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos, independentemente das peculiaridades individuais.

Já na década de 1990, passou a ser difundido um novo modelo, o paradigma da inclusão. A proposta de Educação Inclusiva, disseminada internacionalmente, pensa a educação juntamente com questões de inclusão social. A escolarização desses alunos, até algum tempo atrás, era considerada responsabilidade das escolas e classes especiais, as quais eram vistas como a melhor (ou a única) alternativa para a educação dessas pessoas. Atualmente, esta questão vem ocupando um lugar de destaque nas leis e discursos político-educacionais, como também, no cotidiano das escolas comuns. Sujeitos que no passado, não muito distante, eram escolarizados em separado, agora são matriculados e frequentam - junto com alunos ditos “normais” - classes comuns da rede de ensino.

Bueno (2011) salienta – com base na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994) - o fato de que as políticas de inclusão escolar abrangem crianças com deficiência e bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e as que trabalham, as de populações

distantes, as que pertencem a minorias (étnicas, culturais, linguísticas) e crianças desfavorecidas ou marginalizadas.

Entretanto, a presente pesquisa limita-se a um grupo específico, porém, ao mesmo tempo amplo (por englobar diferentes especificidades) de sujeitos que constituem, tradicionalmente, o público-alvo da Educação Especial. Vale ressaltar que entendemos por público-alvo da Educação Especial pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências (física, sensorial - auditiva ou visual - ou múltipla), transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação e outras condições atípicas de desenvolvimento e/ou aprendizagem (alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, dislexia, discalculia, entre outras) – ainda que o MEC não considere este último grupo[12].

O percurso para se chegar à inclusão escolar deste público na rede regular de ensino tem sido longo e repleto de entraves políticos, desafios econômicos, barreiras físicas e socioculturais. É certo que para uma melhor compreensão da realidade, precisamos pensar criticamente o caminho que a Educação Especial trilhou para chegar aos processos de inclusão atuais.

A proposta de uma "educação para todos" ganhou força após as duas grandes guerras mundiais, a partir da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, estabelecendo que: "toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória" (ONU, 1948, p.10). A Constituição Brasileira anterior, de 1946, também já reconhecia a educação como um direito universal, portanto, as mudanças legais e as políticas para a educação que foram feitas nas décadas seguintes tomaram como base esta concepção do "direito universal de educação para todos". A Educação Especial, porém, começou seu desenvolvimento com atendimento baseado na concepção clínica e para o tratamento da deficiência.

Em nosso país, a Educação Especial passou a ter mais inferências do poder público em 1957 com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências, por exemplo, foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB. Outras campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender à outras deficiências. Já na década de 1960, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial no país. Em

[12] O Ministério da Educação considera, a partir da Política Nacional de Educação Especial, como público-alvo da Educação Especial apenas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcantes no país. Em 1973, aconteceu a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A década de 1980 sinalizou o "Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência" (1981) e várias entidades ligadas à causa da deficiência iniciaram um movimento visando mostrar que a pessoa não é a deficiência. Nos anos seguintes, buscou-se a ampliação de formas de inclusão, priorizando oportunidades iguais a todos, minimizando os processos de exclusão e discriminação.

Nesse cenário de expansão, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Os países que dela participaram se comprometeram em elaborar Planos Decenais onde as diretrizes e metas dos planos criados na Conferência fossem contempladas. O Brasil, por sua vez, se comprometeu, através do Ministério da Educação, a cumprir o Plano Decenal de Educação Para Todos entre os anos de 1993 e 2003.

No contexto escolar brasileiro, este processo está em desenvolvimento e tem assumido muitas facetas. A opção política de abrir as portas da escola regular para todos os alunos, mesmo os que apresentam necessidades educacionais especiais, vem enfrentando barreiras nas diferentes regiões do país, principalmente, na forma como vem sendo realizada.

Muito tem se falado sobre os novos rumos do atendimento dado a esses alunos nas escolas comuns. O foco desses debates, de maneira geral, recai sobre as mudanças estruturais e a ressignificação do papel da escola na tentativa do cumprimento das políticas e atendimento à diversidade educacional presente em seu contexto (PLETSCH, 2010; GLAT; BLANCO, 2011; KASSAR; REBELO, 2011; GLAT; PLETSCH, 2011, entre outros).

Com isso, entendemos que as ações deverão estar voltadas para a reorganização da dinâmica da escola para receber esses alunos especiais, propiciando seu acesso às classes comuns. Deve haver também um suporte técnico aos professores dessas classes, para que possam implementar novas formas de avaliação e demais práticas educacionais, possibilitando, assim, a esses alunos desenvolver suas competências, garantindo ao máximo a qualidade no ensino (GLAT; BLANCO, 2011; PLETSCH, 2010, 2011; entre outros). Entendemos que a inclusão escolar de alunos com

deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem só pode ser favorecida através de uma atuação articulada da Educação Especial com os professores do ensino comum.

A educação inclusiva possibilita o olhar para muitas dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino como práticas discriminatórias e/ou excludentes que precisam ser confrontadas através de alternativas para superá-las. No contexto da discussão sobre políticas de inclusão escolar, a presente pesquisa, como mencionado, visou investigar como tem se dado a inclusão desse alunado em escolas de alto padrão de excelência, como o Colégio de Aplicação da UERJ, e quais têm sido os procedimentos pedagógicos usados para a garantia de uma educação de qualidade e que respeite a singularidade dos indivíduos.

O CAp/UERJ é uma instituição considerada como um espaço educacional privilegiado e diferenciado. Por isso, um ponto importante considerado nesse estudo visou reconhecer o espaço que os sujeitos com necessidades educacionais especiais ocupam hoje nesse ambiente reconhecido pela excelência no ensino, mas também, por suas práticas meritocráticas.

As instituições de ensino consideradas "de excelência", historicamente, vivem um processo diferenciado, que começa já no processo de seleção competitivo para o ingresso. Existem ainda as concepções socialmente estabelecidas em relação ao perfil do alunado para escolas deste porte, que contavam com um corpo discente academicamente mais homogêneo. Com as mudanças nas políticas públicas em geral e, em destaque, as que se referem à inclusão, escolas como os colégios de aplicação, entre instituições federais e outras, passaram a receber, para matrícula, alunos com necessidades educacionais especiais.

Silva e Santiago (2010), ao discutir a visão de gestores sobre a escolarização de alunos com deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem em colégios de aplicação salientam:

> (..) a necessidade de que sejam realizadas mais pesquisas sobre o assunto, no sentido de investigar qual a situação vivenciada pelos alunos com deficiência nas diversas escolas do Brasil e nas diversas áreas do conhecimento, para que (...)~~,~~ com base em determinações subjetivas, consigamos coletivamente programar ações objetivas que superem práticas retrógradas (explícitas ou implícitas) que conservam e/ou aumentam a exclusão educacional e social das novas gerações (SILVA; SANTIAGO, 2010, p. 312).

Para além de nossa visão de pesquisadores que acompanham uma dada realidade é fundamental ouvir outras vozes e abrir espaço para que os atores que a constituem possam expressar seus pontos de vista, referenciais, sentimentos e expectativas. Neste sentido, priorizamos aqui a busca pelo ouvir aqueles que dia a dia estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e pela

realização de interlocuções que, a nosso ver, parece o caminho mais plural para se pensar uma realidade – que por si só já é - coletiva.

Acreditamos que estudos que visam pesquisar a realidade educacional de grupos denominados no senso comum de “excluídos” precisam levar em consideração os contextos de exclusão e inclusão escolar em que estão inseridos. É necessário ainda se ater às peculiaridades do grupo pesquisado, dado que as características individuais e coletivas (de um mesmo grupo) fazem parte da construção e constituição de sua escolarização.

Em vista do exposto, tomando nosso objeto de investigação, trazemos como sujeitos desta pesquisa diferentes atores envolvidos no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola alvo. O texto está organizado em seis capítulos, que apresentamos a seguir.

No primeiro capítulo abordamos alguns pontos importantes no que se refere à epistemologia do professor-formador e questões concernentes à formação docente tendo em vistas o paradigma da educação inclusiva.

O segundo capítulo traz o atendimento educacional especializado como tema central e seus desdobramentos a partir dos diferentes suportes que oferece. São destacadas as interlocuções possíveis com diferentes autores a partir dos conceitos sobre o trabalho docente articulado (ensino colaborativo, coensino, mediação, corregência, bidocência), para refletirmos sobre as estratégias, dificuldades e possibilidades desse tipo de atendimento especializado.

Em seguida, apresentamos a nossa opção teórico-metodológica, que se constitui uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, evidenciando os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta dos dados, a sistematização e os referenciais teóricos adotados. Caracterizamos aqui, também, os sujeitos participantes e o cenário da pesquisa.

O quarto capítulo é a primeira das três partes da análise dos dados. Nele, são apresentadas considerações sobre o tempo e o espaço escolar, bem como, os indivíduos participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, encontra-se a segunda parte da análise dos dados com as categorias analisadas a partir das percepções dos sujeitos sobre formação docente, inclusão e cotidiano escolar.

O último capítulo da análise dos dados é também o último capítulo da dissertação. Nesse espaço, foram discutidos o ensino colaborativo e as suas contribuições para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ.

E, finalmente, apresentamos as considerações finais da pesquisa relembrando os principais pontos encontrados durante o estudo e propondo possibilidades para refletir sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Dedicamos um espaço do texto na busca por compreender como vem acontecendo em nosso país a formação de professores para uma educação inclusiva, quais são as concepções de aprender e ensinar existentes nessa formação e qual a epistemologia do professor que forma estes profissionais. Esse exercício de reflexão é relevante dado que o discurso da inclusão escolar já faz parte do cotidiano dos sistemas de ensino e os professores, sejam eles do ensino comum ou da Educação Especial são os sujeitos que atuam com as mais diferentes especificidades encontradas nas salas de aulas. Nesse sentido, algumas indagações são valiosas: O que é epistemologia? O que é a inclusão escolar? O que seria uma epistemologia da inclusão?

Entendendo a epistemologia como ciência e a compreensão da possibilidade do conhecimento, o termo nesse trabalho é designado ao estudo científico da origem, da estrutura, de métodos e da validade do conhecimento e sua relação com o conceito de uma educação para a diversidade. Somos levados a acreditar que não existe "a epistemologia da inclusão", mas que existem diferentes "epistemologias" - ou concepções teóricas - que embasam métodos, metodologias e práticas docentes no processo por uma educação inclusiva, sem que, ao menos, os professores tenham consciência disso.

Seguindo esse pensamento, dentro da ótica de tomada de consciência, Becker (2003) considera que "talvez os problemas epistemológicos mais fundamentais sejam o acesso do sujeito ao objeto e a natureza da consciência (...). Como o sujeito vive essa experiência ou como o conhecimento do objeto manifesta-se na consciência do sujeito" (BECKER, 2003, p 40). O autor, com base nos estudos de Jean Piaget, salienta que só podemos conhecer aquilo sobre o qual agimos, ou seja, temos conhecimento de algo que é o resultado de nossas ações sobre ele, não o objeto de fato. Desse modo, a consciência é um "sistema de significações".

A sociedade é social e historicamente construída pelo homem, necessitando de linguagens plurais para dialogar e interagir com a diversidade. Nesse sentido, a educação reproduz a sociedade e, espera-se da escola, respostas para esta mesma sociedade. Por isso, a urgente necessidade de viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que suas práticas pedagógicas podem - e devem - ser

constantemente modificadas ou aprimoradas.

Apesar das mudanças nacionais obrigatórias nos currículos dos cursos de Licenciatura, a inclusão escolar como um direito de todos à educação parece ainda não ser realidade. Essa visão precisa ser conhecida por todos os educadores e pela sociedade em geral, para assim ser compreendida e assumida de forma coesa e coletiva.

Desse modo, precisamos nos preparar para atuar em situações jamais pensadas durante a nossa formação para lidar com a diversidade, a incerteza e a complexidade. Segundo Edgar Morin (1996), é preciso uma constante abertura a novas interações e conectar os vínculos do que já se conhece, ampliá-los e transformá-los para melhorar a qualidade de vida.

No texto "Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E Para Além De Um E Outro", Boaventura de Sousa Santos (2004) faz menção dos sinais de uma crise paradigmática, em que o positivismo se apresenta como paradigma e modelo de racionalidade dominante para a ciência (e as ciências sociais). Nesse contexto é que surgem as expressões para a distinção dessa fase de mudança de paradigmas, onde o *paradigma dominante*, que refletia cada vez menos a práticas científicas da ciência moderna e o *paradigma emergente*, designado por ele como a ciência pós-moderna. Ou seja, essa ciência pós-moderna seria

> uma ciência assente numa racionalidade mais ampla, na superação da dicotomia natureza/sociedade, na complexidade da relação sujeito/objecto, na concepção construtivista da verdade, na aproximação das ciências naturais às ciências sociais e destas aos estudos humanísticos, numa nova relação entre a ciência ética assente na substituição da aplicação técnica da ciência pela aplicação edificante da ciência e, finalmente, numa nova articulação, mais equilibrada, entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento com o objetivo de transformar a ciência num novo senso comum (SANTOS, 2004, p.4).

Santos (2004) defende que essa nova teoria crítica deve começar pela crítica do conhecimento. E isso só acontece quando o sujeito toma o seu objeto do saber enquanto sujeito, como um igual perante seu observador. Dessa maneira, a ação do homem enquanto ser social o faz adotar um conhecimento-emancipação no lugar de um conhecimento-regulação (este último que regula o monoculturalismo e a ação conformista perante o saber).

No pensamento emancipatório de Boaventura de Sousa Santos uma concepção fundamental é a da experiência social como elemento constitutivo da reinvenção da emancipação. E o autor destaca essa importância visto que duas dimensões da comunidade, participação e solidariedade,

são igualmente, negligenciadas por uma modernidade excludente e individualista (HESPANHA, 2002).

Temos que os ideários coloniais já não respondem mais as inquietações geradas na produção de conhecimento, assim como as concepções modernas e pós-modernas dominantes também não proporcionam uma visão geral dentro do processo de globalização e multiculturalismo presentes na contemporaneidade. Ao passo que o desafio é em como aproveitar a interculturalidade sem o relativismo cultural e epistemológico e, assumindo ainda um posicionamento ético e emancipatório.

Dado o exposto, temos esse novo paradigma sobre o conhecimento, que então, seria uma perspectiva em que o pensamento está em aberto, aquele que está em processo, se fazendo e se constituindo na sociedade e na história. Através da emancipação social, construindo formulações para dar conta do presente, do aqui e agora para além dos discursos prontos da modernidade ou do pós-modernismo dominante. Tendo o aluno como um ser social e não acadêmico, devemos ter em mente que existe uma grande distância entre a abertura escolar e a inclusão escolar.

1.1 **A dicotomia entre teoria e prática**

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, o tema que sempre aparece é o da dicotomia que existe entre a teoria e a prática (como se elas fossem coisas totalmente desassociadas). Entretanto, a formação docente é construída historicamente antes e durante o caminho profissional do docente, não podendo enfatizar uma em detrimento da outra. No momento em que o professor se apropria do conhecimento e se beneficia de suas contribuições teóricas, ele melhora sua forma de trabalhar e de entender o mundo.

Segundo Becker (1993), o centro do construtivismo reuni diversas correntes opostas a uma educação tradicional e, majoritariamente, a prática manifestada pelos docentes. Em seus estudos, ele constata que onde ocorre a chamada dicotomia entre teoria e prática, tende a produzir uma prática tradicional de educação. A palavra tradicional por si só não tem um emprego ruim, no entanto, o sentido legitimado de uma educação tradicional é característico de uma educação autoritária e unidirecional.

Nos dias atuais, vemos ainda as implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e nas instituições de ensino. Nelas, o professor apenas aplica programas previamente elaborados e limitados por outros especialistas, quase sempre estranhos às práticas educativas encontradas pelos alunos das licenciaturas, por conteúdos formais e cristalizados currículos que não valorizam a criatividade e a inovação do professor (MEDEIROS; CABRAL, 2006). Para Giroux (1988):

> As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p.23).

Deparamo-nos, então, com dois pontos extremos, por um lado uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo lado do pragmatismo ativista que exclui a formação teórica e a reflexão filosófica. Em virtude do que foi mencionado, como conciliar o que temos aprendido com o que encontramos de fato no "chão da escola"? Como aplicar as pesquisas, estudos e teorias à uma realidade tão distinta do que está escrito?

Conforme aponta Becker (2003),

> Nós não conseguiremos chegar ao aluno e intervir positivamente na sua capacidade de aprender, fazendo treinamentos, modificando técnicas, propondo 'macetes'. Temos que produzir um amplo processo de reflexão epistemológica no qual os 'formadores' se dêem conta de que nada significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções de conhecimento e de aprendizagem que vigoram em nossas escolas (BECKER, 2003, p. 45).

Podemos apontar algumas considerações a partir do que vivenciamos ainda hoje no ambiente acadêmico universitário e no espaço da escola básica. A formação é diferenciada para aqueles que pretendem "seguir carreira acadêmica" e aqueles que irão atuar "no chão na escola de base". Os cursos de formação parecem desenvolver um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade encontrada nas escolas, não contribuindo para a formação de identidade do profissional docente (MARTINS; NUNES, 2011). Quanto aos cursos de atualização e capacitação dos profissionais em serviço, parecem pouco eficiente para possibilitar o acesso às teorias da educação oferecendo perspectivas de reflexão sobre os contextos vivenciados pelos professores (CARNEIRO, 2006).

Valendo-nos também das contribuições de Morin (2011), "não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições" (MORIN, 2011, p. 99). O autor sistematizou “sete saberes” que concentram problematizações e reflexões acerca das necessidades da educação em que categorias, princípios, formulações e proposições pertinentes compõem a teoria da complexidade. A constituição de uma nova racionalidade cientifica social e pedagógica que pede por uma reforma no ensino que ultrapasse o acúmulo de saberes sem ligação um com os outros, algo onde se possa construir redes de saberes necessários à educação atual.

Seja para o professor da escola básica ou para o professor que está formando o professor que irá atuar no ensino de base, o grande problema está em achar que a solução está em uma ou em outra. A preocupação com a prática pode tornar um caráter de "mal necessário" a teoria. A prática, tomada como autossuficiente, não passa de técnica. Em um curso de licenciatura ou até em uma formação continuada não será possível ensinar todas as possíveis técnicas de todos os diferentes contextos em que o professor irá se inserir. É preciso privilegiar as duas, teoria e prática. É uma relação includente, e não excludente.

1.2 **A formação docente frente à inclusão escolar**

Todas as mudanças concernentes a uma educação inclusiva ao longo desses anos trouxeram como consequência a necessidade de transformar a qualidade do trabalho educacional. O professor do ensino comum, portanto, é um elemento chave para o sucesso dessas modificações por ter o contato direto, no dia a dia do aluno em sala de aula. Essa constatação revelou uma grande preocupação com a formação desses professores e, não só dos profissionais que atuam no atendimento especializado.

Voltamos a reafirmar a educação inclusiva como um movimento, não só de ampliação do acesso ao ensino regular por alunos público-alvo da Educação Especial, mas sim, um processo de democratização do ensino, existe o respeito as especificidades dos sujeitos, sendo-lhes garantidos os direitos à uma educação emancipatória e de qualidade.

Para a inclusão escolar ter êxito, Capellini e Mendes (2007) apontam que

> [...] deve-se ser considerado um processo e não um evento. Há que ter consideração cuidadosa sobre o que é melhor para a criança, pois nem todas as crianças beneficiam-se inicialmente de todo o tempo na classe comum; planejamento colaborativo cuidadoso, respeitando quantidade de alunos por sala de aula; e de formação em serviço para receber programas colaborativos. A inclusão realmente clama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 123-124).

Logo, como já discutido, a Educação Especial deve atuar como sistema de suporte que a escola comum oferece para atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos e contribuir para promover a sua aprendizagem. Assim como analisa Pletsch (2011), faz-se necessário a garantia de formação inicial e continuada, tempo de interação e planejamento conjunto aos professores que trabalhem com os alunos com deficiências, tal qual a todos os profissionais da unidade escolar. A inclusão deve ser entendida e assumida como responsabilidade coletiva de toda comunidade escolar.

Há mais de duas décadas, já encontrávamos indicativos sobre a formação dos docentes para o trabalho com a inclusão escolar. A Portaria 1.793, de dezembro de 1994, exigia sobre "a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1994). Alguns anos depois, a Resolução CNE/CP No 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 3o dispõe que

> A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
> I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
> II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
> b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (BRASIL, 2002).

No artigo 9° da Resolução n°4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) está previsto um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular com os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de AEE. Fica direcionado então que esse trabalho deveria ser desenvolvido de forma a articular as atividades do ensino comum, as do Atendimento Educacional Especializado, os serviços de saúde e de assistência social. Encontramos no Art. 12,

as disposições à formação docente necessária para atuação no Atendimento Educacional Especializado. Segundo esta mesma Resolução, o professor do AEE é responsável por:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e nade recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art. 13).

Araújo, Rusche, Molina e Carreiro (2010), a partir de pesquisa bibliográfica sobre artigos na qual analisam a formação de professores, apontam que ainda parece prevalecer uma valorização da formação continuada, mesmo que já exista a preocupação com a formação inicial. Eles destacam também a presença de ações formativas baseadas em processos de desenvolvimento e aprendizagem da docência, contudo, a racionalidade técnica ainda pode ser encontrada. Por fim, eles relatam que quanto ao processo de formação dos professores sobre a inserção de pessoas com deficiências no ambiente da escola regular, a discussão se mantém de forma generalista.

Um tópico de suma importância relacionado à formação de professores discutido por Fonseca-Janes (2009) é que, no Brasil foram extintos quase todos os cursos de licenciaturas em Educação Especial destinados ao trabalho com alunos com deficiências[13]. Desse modo,

> Muitas instituições de ensino superior, após as deliberações do Conselho Nacional da Educação de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), incorporaram na estrutura de suas matrizes curriculares disciplinas intituladas Fundamentos da Educação Inclusiva ou da Educação Especial e titulam seus egressos para trabalhar com pessoas com deficiência na sala de aula regular (FONSECA-JANES, 2009, p. 69).

[13] Atualmente as duas únicas universidades públicas que oferecem curso de licenciatura em Educação Especial são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde 1984, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2009. A formação do especialista em Educação Especial é aceita em níveis de graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). Nessas modalidades, várias instituições de ensino oferecem o curso de especialização na área e muitas várias universidades públicas e privadas oferecem linha ou núcleo de pesquisa específicos em Educação Especial, mas apenas a Universidade Federal de São Carlos possui um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

A autora faz uma reflexão sobre a suficiência (ou insuficiência) dessas disciplinas para a formação profissional daqueles que irão trabalhar com os mais diversos tipos de alunado, além das demandas próprias de uma sala de aula do ensino comum. A partir desse questionamento e com os resultados da pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia - após cursarem disciplina sobre Fundamentos da Educação Inclusiva -, Fonseca-Janes (2009) aponta "indicativos de que devemos repensar a formação holística e específica dos pedagogos, sejam eles nos cursos de graduação ou pós-graduação" (FONSECA-JANES, 2009, p.75).

Como Caetano (2009) e Baptista (2006), entendemos que a universidade (tanto pública como privada) necessita provocar seus alunos e futuros professores a refletir sobre situações educacionais que rompam as barreiras do estranhamento, da classificação e dos preconceitos. Os docentes em formação não devem ser ensinados para trabalhar somente com alunos público-alvo da Educação Especial e nem somente para alunos ditos "normais". A escola inclusiva é o espaço de todos, similarmente, os cursos superiores precisam ser espaços de formação para o trabalho com toda a diversidade de sujeitos.

A formação continuada, por sua vez, precisa *continuar* aquilo que já foi, de alguma maneira, visto na formação inicial. Logo, as discussões em torno dos processos de desenvolvimento humano e da diversidade tem que ter espaço nos cursos de graduação de forma contextualizada e levando em consideração as especificidades advindas das mais variadas necessidades educacionais especiais e das deficiências de uma escola que há bem pouco tempo era o lugar de poucos, e não de todos os sujeitos.

De acordo com os resultados encontrados no estudo com os cursos de formação docente em uma universidade do Espírito Santo, Caetano (2009) aponta

> que é necessário que as questões de discussão sobre a inclusão escolar, independentemente do caráter de formação generalista e/ou especialista, não sejam descoladas do processo de escolarização, da alfabetização, da didática, das questões que tratam do movimento, da Filosofia, da Matemática, dos processos de avaliação da aprendizagem, da pesquisa e da prática pedagógica, da infância, das disciplinas específicas da área (CAETANO, 2009, p. 209).

Segundo Bueno (1999), os professores generalistas são aqueles profissionais considerados os responsáveis pelas classes comuns, capacitados com um mínimo de conhecimentos e práticas sobre a diversidade do alunado. Os professores considerados especialistas são os docentes

capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis pelo oferecimento de apoios, suporte, orientação e capacitação aos professores generalistas.

Os cursos de formação para professores especialistas têm que trabalhar para que os futuros docentes sejam vistos como pertencentes ao ambiente escolar e precisam entender que seus conhecimentos de forma descontextualizada e sem articulação dentro da escola não levarão à uma educação de qualidade. Igualmente, as disciplinas presentes nos currículos generalistas de cursos de formação de professores precisam englobar discussões sobre as mais variadas especificidades encontradas na escola.

> Na medida em que a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, ao mesmo tempo exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 07).

Não temos a pretensão de dizer que a formação generalista é a melhor ou que a especialista seria a solução, pois não existe o modelo perfeito de ensinar e/ou aprender. Defendemos, porém, que todo e qualquer espaço de formação docente é lugar do debate da diversidade e da inclusão. Não é mais possível que, em um país que visa uma educação para todos, os cursos de formação inicial continuem alegando que o debate sobre a deficiência é responsabilidade da Educação Especial.

No contexto de educação vigente em nosso país, que continua carente de pessoal qualificado, a formação especialista ainda se faz essencial. Mas, é preciso ter cuidado para que não retorne à visão simplista e clínica centrada na deficiência e não no processo de aprendizagem (CAETANO, 2009).

Abordamos aqui aspectos de grande valia para a formação docente. Por isso, é importante pontuar que, independentemente do nível e tipo de formação, os cursos para professores precisam discutir as necessidades educacionais especiais deixando claro que na diversidade existem especificidades. É sabido que existe diversidade na escola e que demanda um trabalho. Todavia, quando não se discute na prática os caminhos possíveis da escolarização de alunos com deficiência, o conceito de diversidade acaba perdido em seu próprio discurso.

Enquanto estudante, o futuro professor precisa observar em sua formação que o que ele está aprendendo é funcional para os alunos, tanto aqueles que possuem ou não deficiências. Não estamos clamando pela tão falada “receita” de como e quando fazer. Porém, estamos afirmando

que quanto mais o indivíduo conhece conceitos, estratégias e recursos para trabalhar com a diversidade do alunado, mais ele poderá criar (ou recriar ou até reproduzir) possibilidades para os alunos de uma escolarização com qualidade.

As mudanças de posicionamento visando uma educação inclusiva não se constituem somente em ações tangíveis, mas também, no discurso e no modo de reflexão/produção de conhecimento. Portanto, não podemos negar aos professores em formação o entrelaçamento entre as discussões teóricas e a realidade prática. Eles (e todos nós) precisam entender e acreditar que é possível realizar o trabalho educativo e a inclusão escolar de alunos com deficiência nas salas regulares. E, para tornar isso uma prática constante, precisam ter recebido – e receber constantemente – o embasamento teórico norteador.

Não podemos perder de vista que as concepções que o professor possui fazem parte do tipo de conhecimento que ele construiu a partir de sua formação como aluno e como profissional. Ou seja, o modo como os cursos de formação inicial entendem o trabalho com a diversidade é um ponto crucial na inferência da constituição docente. E mais, tudo isso será refletido de alguma forma no contexto da escola, na relação entre o professor e o aluno e na construção do conhecimento e da aprendizagem.

Algumas pesquisas apresentam diferentes resultados a partir de estudos sobre a formação de professores para o trabalho na perspectiva da inclusão escolar. Menezes (2012), em seu estudo sobre alunos com autismo, destaca o progresso desses estudantes como resultado direto da formação continuada do professor da escola comum. Nos resultados encontrados, a autora aborda a importância dos professores regentes, com o suporte da Educação Especial, conhecer formas diferentes de ensinar e que eles possam avaliar sua pertinência. Dessa forma, segundo a autora, os docentes passam a sentir-se mais seguros em modificar suas práticas e permitem-se experimentar novas formas de ensinar.

No Brasil, alguns estudos sobre a formação docente (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; MOLINA, 2007; CORRÊA, 2008) defendem a necessidade de propor e validar alternativas de assessoria ao professor para lidar com os problemas de comportamento e na promoção de habilidades sociais dos alunos. Em suas conclusões, essa assessoria deve estar articulada à auto avaliação (por meio da ação reflexiva) do professor sobre sua atuação em sala de aula, para assim contribuir com a prática docente.

Segundo as considerações de Mizukami, Reali, Reyes, Martucci, Lima, Tancredi e Mello (2002), a formação do professor tem que ser entendida como um continuum, em que a formação inicial deve contemplar além dos conteúdos básicos, a reflexão na e sobre a ação, para que se possa proporcionar um bom suporte para o exercício da profissão. Já na formação continuada, é necessário repensar o *lócus* dessa formação, em onde o professor está e, considerar e valorizar o saber docente levando em conta a etapa do desenvolvimento profissional de cada um. E, conforme Giesta (2001), a formação continuada do professor se dá num encadeamento de ação e avaliação do ensinar e do aprender.

Nas palavras de Carneiro (2012),

> Muitos alegam que a escola não está preparada para a inclusão, que faltam recursos e que o professor não está preparado. Essa preparação do professor só se dará efetivamente mediante uma formação em serviço que contemple a sua realidade. Cursos de formação teóricos que abrangem as deficiências, diagnósticos e prognósticos, pouco ajudam, uma vez que o professor continua sem saber reorganizar sua prática. O conhecimento informativo sobre esses aspectos é importante, mas a formação em serviço transformadora tem que ir além, trabalhando com o professor no seu dia a dia as necessidades emergentes de sua prática (CARNEIRO, 2012, p.10).

Afinal, a educação inclusiva implica em mudança de perspectiva, de concepções educacionais que valorizam a capacidade dos sujeitos, nas construções de conhecimento a partir das relações. O professor é um profissional em construção e cabe aos cursos de formação desses indivíduos garantir a oferta de subsídios teóricos e práticos para proporcionar sujeitos críticos-reflexivos para pensar, criar e recriar estratégias para uma escola inclusiva.

A inclusão escolar só é possível no cerne de uma sociedade inclusiva, aquela educação tradicionalista em que o aluno é somente passivo de receber informações já não mais deve fazer parte de uma escola – e de espaços para formação de professores - que se diz inclusiva (OMOTE, 2008; FONSECA-JANES, 2009).

Em síntese, é extremamente importante trazer todas essas considerações a respeito do caminho traçado pelo atendimento educacional especializado no Brasil e as principais questões relativas à formação docente para se trabalhar *com* e *na* diversidade de um ambiente inclusivo para entendermos melhor a realidade que nos cerca.

No capítulo posterior, são apresentadas as discussões acerca do *ensino colaborativo,* visto por muitos pesquisadores e educadores como uma excelente (e, talvez, a mais viável) estratégia

para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum da escola regular.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESTRATÉGIA DO ENSINO COLABORATIVO PARA FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR

> Não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviços, um único local onde a educação seja oferecida e um currículo único
>
> *Glat e Pletsch, 2009, s/p*

Este capítulo traz os pressupostos políticos, filosóficos e operacionais do atendimento educacional especializado (AEE). São apresentadas pesquisas e questões relativas ao ensino colaborativo como estratégia para o atendimento prestado à alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente das escolas regulares.

Em 2008, a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) uma série de outras diretrizes federais foram elaboradas. Nessa direção, um documento importante é o Decreto nº. 6.571 de 2008, o qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que prestarem atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2008a).

O Decreto nº. 6.571 considera, em seu Art. 1º, § 1º, atendimento educacional especializado como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar[14] à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008a). Nessa direção, podemos citar, ainda, o Parecer 13 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, regulamentado posteriormente pela Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009).

[14] No caso dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Segundo essa Resolução nº 4, esse atendimento educacional tem função complementar e/ou suplementar à aprendizagem oferecida aos alunos matriculados no ensino comum, não tendo caráter substitutivo como, por exemplo, no caso de classes ou escolas especiais. "O atendimento educacional especializado deverá se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino dispondo de serviços, recursos de acessibilidades e estratégias para formação desses alunos", conforme Art. 2° e 3° da referida Resolução (BRASIL, 2009). No Art. 5° é especificado como e onde deverá ser realizado este atendimento:

> O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

É válido ressaltar que as salas de recursos já faziam parte do atendimento prestado a esses alunos integrados no ensino comum desde o final da década de 1970. Contanto, a partir dessas Diretrizes Operacionais, em 2009, o AEE é realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, que tem como uma de suas características, o atendimento oferecido no contra turno da classe comum frequentada pelo aluno.

A inclusão educacional de alunos público-alvo da Educação Especial está imersa em questões de cunho econômico e financeiro. Segundo consta no Art. 8º da Resolução nº 4: "Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB[15]. Isto é, de acordo com o Decreto N° 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum do ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE" (BRASIL, 2009, p. 2).

Ou seja, o financiamento da matrícula desse alunado no Atendimento Educacional Especializado fica condicionado à sua matrícula no ensino regular. Assim sendo, os alunos atendidos pelo AEE valerão "o dobro" dos alunos ditos "normais", gerando uma renda maior às escolas que tiverem mais alunos incluídos. Esse é um aspecto interessante para percebermos o

[15] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - que atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio - tendo como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. Mais informações no site do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br.

quanto as políticas (e suas ideologias) e práticas educativas estão mergulhadas (e são regidas) em ideários econômicos.

Por pressão dos movimentos sociais, o Decreto nº. 6.571/08 foi revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011). O novo decreto - Decreto nº 7.611 - flexibiliza a oferta de AEE e, dos documentos até então apresentados na primeira década dos anos 2000, apresenta o diferencial da definição para o atendimento educacional especializado, em relação a ser complementar ou suplementar:

> Art. 2º, § 1º. [...] os serviços serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes à Sala de Recursos Multifuncionais;
> II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Em seu Art. 8º são apresentadas alterações sobre o Decreto n. 6.253/07 que dispõe sobre o FUNDEB, mantendo as orientações sobre a distribuição desses recursos para efeitos da dupla matrícula de alunos na educação regular da rede pública e no AEE, mas tendo como base o Decreto n. 7.611/11 que, ainda revoga, no seu Art. 11º, o Decreto n. 6.571/08 que dispunha sobre o atendimento educacional especializado. Assim, o Decreto n. 7.611 passou a ser o documento norteador sobre as orientações para o AEE no contexto educacional brasileiro.

Ainda em 2011, foi apresentado o Decreto n. 7.612/11, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011a). Podem ser observadas nesse documento medidas que procuram concretizar a dimensão de ações já desenvolvidas, visando a eliminação de barreiras e possibilitar o acesso da população com deficiências a bens e serviços.

Mais recentemente, em 2015, foi sancionada a Lei Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), vetando a recusa da matrícula de alunos com deficiências na rede regular, sob aplicação de multas. Ficando claro que

> [...] os sistemas públicos e privados de educação básica e superior devem assegurar a matrícula das pessoas com deficiência, considerando que a educação constitui direito humano incondicional e inalienável.

> A efetivação desse direito decorre da garantia de matrícula e de condições para a plena participação e aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em consonância com os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015, p.1).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146) foi destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em seu Capítulo IV, todo dedicado ao direito à educação, destaca-se o Art. 27

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

Como resultado desta política, pode-se constatar que as classes comuns têm recebido cada vez mais matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, há evidências que apontam que a realidade encontrada ainda está distante de características de uma escola inclusiva. No contexto das escolas brasileiras, muitas questões não têm contribuído para a qualidade educacional dos alunos que as frequentam, como altos índices de repetência e evasão escolar, o chamado fracasso escolar; metodologias inadequadas; currículos fechados; desprezo pelas diferenças sócio econômicas e culturais e formação desatualizada dos professores (MACEDO, 2011).

Chamamos atenção como ponto de fundamental relevância a formação dos professores para trabalhar com as especificidades dos alunos e o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Senna (2008),

> O que se constata é que a área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, se acreditava ser padrão universal de funcionamento da mente. O resultado foi um professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, muitas vezes aberto ao diálogo com o universo conceitual de seus alunos, porém, absolutamente despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal (SENNA, 2008, p. 212).

Como vimos anteriormente, o pressuposto básico do paradigma da inclusão escolar é que as escolas devem adaptar-se para atender todos os alunos, independentemente de sua condição de

qualquer natureza. Todavia, a distância entre as escrituras da lei e o que ocorre, de fato, no cotidiano escolar brasileiro ainda é grande.

Autores como Freitas (2004) e Laplane (2004), entre outros, apontam que um aspecto bastante significativo que precisa ser considerado neste processo é a qualidade da educação oferecida. Freitas (2004) coloca que a conjectura política e filosófica da proposta de inclusão está pautada em uma visão de qualidade de ensino, em que existe a equidade de oportunidades para os alunos. Laplane (2004), por sua vez, ressalta que o ingresso e a permanência desses alunos na escola, por si só, não garantem a melhoria na qualidade do ensino, como também, a diminuição das desigualdades sociais.

O ideário da inclusão escolar "reafirma o aluno como um sujeito de direitos, com capacidade de construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade" (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 19). Contudo, o que temos vivenciado é a universalização do acesso sem levar em conta a qualidade do ensino.

Indo mais além, não podemos pensar que a exclusão é algo posto e definitivo. Ela é uma consequência, mas não uma totalidade em si. Segundo Omote (2008):

> A educação inclusiva não implica, na verdade, nenhuma ideia nova em especial. Ela exige a revisão de alguns dogmas e crenças acerca da educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. É preciso, acima de tudo, uma reorganização das práticas educativas, desde a sua gestão até as relações interpessoais que ocorrem no interior de cada sala de aula (OMOTE, 2008, p. 31).

Como já mencionado, o processo de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido longo e repleto de entraves políticos, desafios econômicos, barreiras físicas e socioculturais, além de questões pedagógicas e psicossociais. A política de educação inclusiva defende uma proposta educacional que objetiva atender às necessidades dos estudantes, tendo como princípio básico que, independentemente de suas condições sociais, econômicas, culturais, raciais e de desenvolvimento, todos têm direito de frequentar escolas comuns.

Compreendemos como atendimento educacional especializado todo tipo de suporte especializado oferecido para um aluno, independentemente do espaço e da modalidade utilizados. Ao passo que temos encontrado o conceito de atendimento educacional especializado (AEE),

geralmente, relacionado à sua oferta através das salas de recursos multifuncionais - no contraturno - para alunos com necessidades especiais incluídos no ensino comum.

Vale destacar que o campo de pesquisa, o CAp/UERJ, não possui o tipo de atendimento especializado realizado em sala de recursos, contanto, no *lócus* da pesquisa, encontramos o atendimento especializado sendo oferecido através de práticas do ensino colaborativo, com a bidocência (ou corregência) e bolsistas/mediadores.

2.1 **O ensino colaborativo como estratégia para a promoção da inclusão escolar**

> Novas atribuições são delegadas às escolas, que necessitam de mudanças e adequação em seus fazeres. A educação especial passa a fazer parte do ensino regular, surge a necessidade de um trabalho desenvolvido em equipe, *o ensino comum e o ensino especial precisam juntar seus saberes para executar novas formas de agir e atender a todos em suas especificidades*
>
> *David e Capellini, 2014, p. 206, grifo nosso*

Como explicitado, muitas mudanças vêm ocorrendo nos sistemas de ensino com o objetivo de tornar a escola um ambiente mais igualitário e garantir uma educação com qualidade para todos. Assim sendo, a tarefa da escola comum e dos profissionais que nela atuam é de adequar o espaço, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas para que todos alunos possam ter atendidas as suas necessidades educacionais, sejam elas “normais” ou especiais.

Partimos do pressuposto que a educação inclusiva não privilegia (ou não deveria privilegiar) uma metodologia de ensino, mas sim a construção crítica e reflexiva contínua de um modelo educacional que se propõe a eliminar as mais diversas formas de exclusão. Portanto, temos vivenciado um processo de ressignificação das escolas e da educação, em todos os níveis de ensino, em que não só as portas do ensino regular precisam estar abertas, como também, seus conceitos de ensino-aprendizagem, currículo e avaliação.

Frente a este quadro, é necessário o estabelecimento de medidas e práticas educativas que possibilitem a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aulas comuns, de forma que a qualidade acadêmica seja mantida. Chamamos de qualidade acadêmica uma escolarização que, respeitadas as especificidades de cada sujeito, os processos de aprendizagem sejam significativos para os alunos, atendendo suas demandas e potencializando suas habilidades.

Apresentamos aqui o trabalho docente articulado ou ensino colaborativo como uma estratégia para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e dos professores, além de potencializar a qualidade da inclusão escolar. Chamamos por trabalho docente articulado aquele realizado pelo professor do ensino comum em conjunto com o professor da Educação Especial ou com o apoio de um mediador (estagiário, bolsista, estudante de Pedagogia ou professor formado com experiência no atendimento à alunos com necessidades educacionais especiais).

A relevância do debate acerca de uma forma de ensino colaborativa a partir da perspectiva da educação inclusiva coloca-se como atual e urgente pela necessidade da garantia de acesso, permanência e aprendizagem no espaço e tempo escolares para todos os alunos. Muitos autores têm produzido pesquisas que permitem refletir sobre as contribuições desta estratégia (WOOD, 1988; WEST; IDOL, 1990; WALTHER-THOMAS, 1997; CAPELLINI, 2004; BEYER, 2005; FONTES, 2009; CAPELLINI; MENDES, 2007 e 2010; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; BRAUN, 2012; entre outros).

Podemos encontrar na literatura nacional e internacional uma série de nomes atrelados ou derivados de práticas de ensino colaborativas visando a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Encontramos referências desta estratégia como *co teaching* - termo utilizado na Língua Inglesa (COOK; FRIEND, 1995), bidocência (MITLER, 2003, BEYER, 2005, 2006), coensino (MENDES, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011) e/ou segundo professor (CUNHA; SIEBERT, 2009).

Dado que, mesmo usando uma nomenclatura diferente, esses autores e estudos apontam para uma ação pedagógica que busca atender as novas demandas apresentadas - tanto pelos estudantes quanto por seus professores – a fim de promover um ambiente escolar inclusivo, optamos por usá-las no texto como estratégias do trabalho docente articulado. Nossa opção por esse nome também se justifica pela ocorrência de forma muito significativa de mediadores ou facilitadores escolares, tanto nas redes privadas quanto pública de ensino, desempenhando um

trabalho articulado com os professores do ensino comum para atender às especificidades de seu alunado.

A ação colaborativa entre os profissionais envolvidos atenta para os princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, o suporte ofertado na própria sala de aula comum para realizar uma atividade, nos leva para o conceito que o meio em que o indivíduo está inserido influencia no seu desenvolvimento. Segundo os estudos de Vigotski (1998), por meio da zona de desenvolvimento proximal, o que uma criança consegue fazer com a ajuda de outros pode ser muito mais indicativo do seu desenvolvimento do que aquilo que ela consegue realizar sozinha.

De modo geral, o objetivo do trabalho docente articulado é criar opções para aprender e prover apoio a todos os alunos na sala de aula do ensino regular, considerando importante a atuação de dois ou mais profissionais dando instruções em um mesmo espaço físico. Estudos realizados sobre essa temática (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; FONTES, 2009), indicam que ensino colaborativo pode configurar-se como uma das estratégias à inclusão escolar de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais.

Descrevemos brevemente, a seguir, os tipos mais comuns de atendimento educacional especializado.

2.2 **Modalidades do atendimento educacional especializado (AEE): Sala de recursos multifuncionais**

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado realizado no horário inverso do aluno na classe comum. O atendimento é desenvolvido por professores especialistas como complementar ou suplementar ao oferecido na sala de aula comum.

O atendimento educacional especializado com ênfase na SRM deve ser realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno. Esse atendimento é considerado como prioritário, mas não exclusivo. Ou seja, o acesso a ele pode acontecer no âmbito da escola local ou em escolas adjacentes, em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) ou em

outros Centros Especializados em uma condição específica – para a deficiência visual, por exemplo (BRASIL, 2009).

Braun e Viana (2011), ao ouvir vários docentes de diferentes redes de ensino do Rio de Janeiro, apontaram algumas dificuldades relativas ao atendimento nas SRM, como a dificuldade em garantir a presença do aluno no atendimento no contraturno quando o horário oferecido é muito discrepante com o de saída ou entrada no turno regular. As autoras ressaltaram que a oferta do apoio é muito pequena e o número de alunos é grande, o que resulta em um tempo de atendimento insuficiente.

Outro ponto mencionado pelas autoras é o discurso de muitas escolas e professores de que o aluno só está na turma comum do ensino regular para "socialização" e só aprenderá em SRM. No entanto, nas salas de recursos nem todos os materiais chegam, quando chegam nem sempre são adequados e nem todos os profissionais sabem como utilizá-los (BRAUN; VIANA, 2011, p.29).

Uma escola centrada nos princípios da inclusão não pode distanciar os papéis de seus espaços educativos. As SRM devem ser um espaço pedagógico especializado relevante para o fortalecimento da educação dos indivíduos atendidos, tornando-se compatível com o projeto político pedagógico (PPP) da escola e com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos (COSTA, 2011).

Na pesquisa feita por Cardoso (2013) sobre o AEE e a organização do trabalho pedagógico nas salas der recursos multifuncionais, os resultados mostraram que, no Brasil, ainda precisa haver mudança de hábitos. Os profissionais que atuam na perspectiva da educação inclusiva necessitam modificar práticas de segregação, pois o que está previsto em lei até agora não foi traduzido em práticas de inclusão.

Entendemos as salas de recursos multifuncionais "como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliadores do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos" (BÜRKLE, 2010, p.40). As atividades desenvolvidas no programa das SRM podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com um cronograma a ser organizado pelo professor (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 3).

Assim, Pletsch (2011) destaca que é de suma importância não confundir as salas de recursos multifuncionais como um espaço de reforço escolar. Muito pelo contrário, o trabalho ali desenvolvido "deve-se constituir como um conjunto de procedimentos específicos e alternativos

que possa mediar e auxiliar os processos de apropriação e construção de conhecimentos por parte dos alunos" (PLETSCH, 2011, p.12).

Os profissionais da educação estão se apropriando gradativamente dessas novas ações presentes nos manuais de orientação e nos principais documentos e legislações. A sala não é só de recursos multifuncionais, como também de alunos com "multi" especificidades e, como bem destacaram Braun e Viana (2011), "assim como precisa ser 'multi' a equipe que proverá e organizará os recursos que nela forem construídos, usados, dependendo das demandas dos alunos para ela direcionados" (BRAUN; VIANA, 200=11, p.29).

Machado, Costa e Victor (2015), sistematizaram alguns aspectos que podem potencializar o trabalho na sala de recursos multifuncionais, dentre eles: o acolhimento realizado na sala de recursos para o aluno, com adaptações curriculares e uso de materiais e equipamentos adaptados; o trabalho colaborativo com o professor da classe comum; o uso de outros espaços para desenvolver as atividades com os alunos (como informática e biblioteca).

Ao passo que, também, foram expostos aspectos que podem dificultar esse processo. Dentre eles, a SRM como um espaço isolado da escola; a ausência de sua inserção nas propostas pedagógicas e no PPP; a resistência entre a articulação do professor da sala de recursos com outros profissionais da escola; a falta de manutenção de equipamentos e a inadequação do espaço físico escolar (MACHADO; COSTA; VICTOR, 2015).

Diferentes estudos apontaram que nas mais diversas regiões e salas de recursos multifuncionais espalhadas pelo Brasil "cada professor de Educação Especial trabalha de uma forma, não havendo uma diretriz que oriente suas práticas pedagógicas diversas" (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 27). As autoras, com base em outras pesquisas realizadas no âmbito de seu Grupo de Pesquisa[16], levantam a questão da falta de transparência em relação à forma de organização do AEE e sua relação com o currículo da classe comum. Outro ponto destacado é a pouca clareza no planejamento e execução das atividades com os alunos nas salas de recursos multifuncionais.

Podemos, então, perceber que a sala de recursos multifuncionais é um serviço de apoio que vem sendo privilegiado pela legislação nacional e a utilização destes espaços tem crescido de forma significativa em todo Brasil – lembrando que este é um serviço mais econômico por centralizar

[16]Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), uma rede de pesquisa formada por pesquisadores de 16 programas de pós-graduação de 22 universidades em 16 estados brasileiros.

materiais, equipamentos e outros tipos de apoio em um único local. Contudo, vale mencionar que, conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014): “Apesar de ser um modelo de apoio muito utilizado em nosso país, ele dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.24).

Mediante o exposto, propusemo-nos a dizer - com base nas pesquisas mencionadas - que a sala de recursos multifuncionais não é, necessariamente, o melhor caminho para todos os alunos, muito menos, quando essa é notavelmente descontextualizada das mais diversas relações escolares. Não obstante, esse serviço tem sido, até o momento, de grande valia pela busca do ideário de uma educação inclusiva e servido de suporte à diversos profissionais da educação e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos atendidos, ainda que não da forma almejada.

2.2.1 Bidocência

A bidocência se constitui no trabalho colaborativo exercido por dois professores, um professor regente e um professor especialista, que atuam de forma articulada na classe comum frequentada por aluno (ou alunos) com necessidades educacionais especiais. Esses profissionais devem desenvolver uma parceria para a realização das práticas pedagógicas do cotidiano escolar (FONTES, 2009).

O professor bidocente é o professor, preferencialmente, com formação em Educação Especial, que auxiliará no favorecimento do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial e de toda a turma. Isso acontece porque os pressupostos dessa prática apontam para a divisão de responsabilidades no planejar, avaliar e organizar. Ou seja, a proposta é que através do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio da Educação Especial todos os alunos possam ser beneficiados (CAPELLINI; MENDES, 2007; FONTES, 2009; GLAT; PLETSCH, 2011). Experiências nacionais e internacionais vêm apontando que é muito difícil uma Educação Inclusiva de qualidade e que garanta os direitos previstos em seus pressupostos legais e ideológicos, sem o suporte da Educação Especial (GLAT; BLANCO, 2011).

Vem sendo amplamente apontado a necessidade de uma atuação articulada entre a Educação Especial e o ensino comum para a concretização da educação inclusiva. Encontramos indícios desse princípio nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, de 2001 (BRASIL, 2001), na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, pela Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009).

Entretanto, apesar de todo o aparato legal, o modo e as condições para acontecer o trabalho articulado entre os professores da educação especial e do ensino comum não está especificado. Conforme assinalam Glat e Pletsch (2011), o professor regente da turma e o professor de apoio, na prática do ensino colaborativo "trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais" (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 24).

O ensino colaborativo é aqui mencionado como o trabalho docente articulado entre (no mínimo) dois profissionais, um professor regente e um professor especialista, que atuam de modo conjunto em prol da garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos e de atender as especificidades daqueles que têm necessidades educacionais especiais. Para melhor elucidar como acontece na prática, Marin e Braun (2013) apresentam o trabalho docente articulado tendo

> O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Em nosso país vêm crescendo as produções científicas sobre o ensino colaborativo e elas têm revelado esta prática como uma forma de solucionar problemas de ensino e aprendizagem, bem como de potencializar o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Esta estratégia tem se apresentado como uma alternativa às salas de recursos multifuncionais – muito difundidas em todo Brasil -, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas na própria sala de aula.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial busca garantir a inserção dos alunos na classe comum, expandindo as estratégias e apoio ao ensino regular, "incluindo os serviços de consultoria de profissionais a professores do ensino comum e o ensino colaborativo, que envolve a parceria entre os professores do ensino regular e especial" (MENDES, 2010, p. 180).

A inclusão favorece a construção de um novo modelo de escola. Esse novo modelo de escola sugere a criação de uma rede de apoio e colaboração ao professor na classe comum. As responsabilidades são de todos os envolvidos no processo, embora, reconhecemos não ser uma tarefa fácil, pois representa realmente uma mudança de paradigmas que precisa ser abraçada por todos. Afinal, necessidades específicas precisam ser atendidas numa conjuntura que foi, a princípio, pensada por "parâmetros da normalidade"[17].

> Um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento particular de um sujeito num contexto coletivo. Para tal, as proposições educacionais apontam para a necessidade de uma individualização do ensino, considerando a forma peculiar ou diferente do aluno aprender. (MARIN; MARETTI, 2014, p.5).

A individualização, característica do trabalho docente articulado voltado a alunos com necessidades educacionais especiais, está na adequação das práticas de ensino e, não para a exclusão do aluno dentro do próprio espaço-tempo da sala de aula comum, tendo sua aprendizagem vista como à parte da turma. Trata-se, portanto, uma diferenciação pedagógica - usada quando houver necessidade -, baseada na perspectiva de "organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas" (PERRENOUD, 2001, p.28).

Embora a estratégia do trabalho docente articulado tenha sido planejada para atender às necessidades de um alunado específico, ela pode favorecer a aprendizagem de uma turma inteira. Assim, a intermediação dos processos vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar e, principalmente, na sala de aula comum, mediante um trabalho desempenhado de modo conjunto, gera a possibilidade de entender como o aluno aprende, produz conhecimento, o que ele já sabe e as ações para como ele pode aprender melhor.

[17] Como já anunciado anteriormente, o atendimento educacional à alunos com deficiências e outras necessidades especiais não era de responsabilidade do ensino comum e, a Educação Especial, era realizada fora da escola regular.

2.2.2 Profissional de apoio: mediador escolar

A partir da Convenção de Salamanca (1994), anteriormente mencionada, encontramos um novo ator no ambiente educacional, comumente, chamado de mediador escolar. Esse seria um profissional de apoio à alunos com necessidades especiais passou a se tornar mais frequente como um tipo de atendimento as demandas desses indivíduos. Atualmente, esta prática tem sido adotada por muitas redes de ensino, principalmente, por instituições privadas. Na Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146/2015), no Art. 3º, encontramos referências a essa atuação

> XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

O mediador escolar atua como uma ponte entre o aluno e os demais atores que estabelecem relações com ele, como por exemplo, os professores, colegas, coordenação pedagógica e a família. Além disso, o mediador trabalha como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem de alunos incluídos em classes comuns.

Assim, o profissional é responsável pelo apoio direto ao aluno, ajudando-o a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar de forma independente, tornando sua vida escolar mais potente e autônoma. Contudo, sua função também envolve apoio ao professor regente da turma, dando suporte pedagógico às atividades pertencentes ao ambiente escolar.

Mesmo quando os professores do ensino comum têm em sua formação inicial alguns aportes sobre o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, quando eles chegam na sala de aula, geralmente, se apresentam inseguros, ansiosos e até angustiados (NAUJORKS; COLS, 2000). Logo, consideramos a presença do mediador escolar como mais uma estratégia para o desenvolvimento de um trabalho de articulação com professores regentes de turmas comuns que tenham matriculados em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais. Essa parceria com mediadores ou facilitadores da aprendizagem, pode contribuir para a construção de práticas de ensino que alcancem um trabalho mais eficiente e satisfatório.

Essa prática, conhecida tanto nas redes públicas como privadas de ensino, tem sido realizada através do acompanhamento do aluno em sala de aula por um mediador, que pode ser um estagiário ou bolsista, geralmente um estudante de Pedagogia (ou até mesmo um professor formado com alguma experiência em Educação Especial). Indicamos ainda que esse tipo de mediação pode ser uma alternativa viável, principalmente, para turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio, nas quais os alunos contam com um currículo com muitas disciplinas e professores distintos.

O mediador atua como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem e, ativamente, colabora para que o aluno acompanhado se desenvolva com a garantia de uma educação que leva em consideração as suas necessidades. Além do mais, ele ajuda na aplicação de atividades, realiza adaptações e trabalha de forma individualizada com o alunado específico. Contanto, caso seja necessário ou acordado pelas propostas e atores escolares, nada impede que o mediador auxilie o professor na adaptação de sua prática e desenvolva um trabalho com a turma, a fim de facilitar a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos (ESTEF; MASCARO; CANEJO; PINHEIRO, 2013).

Pinheiro; Louback e Vitorino (2014) realizaram, recentemente, uma pesquisa sobre o estabelecimento do trabalho com a bidocência em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e com a mediação escolar em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Nas turmas participantes estavam matriculados alunos com deficiência intelectual. Segundo as autoras, foram observados "resultados positivos, como a evolução na aprendizagem dos alunos, assim como em sua socialização, autonomia e independência na escola" (p.8). Elas concluem que foi possível perceber "um engajamento crescente da comunidade escolar como um todo no processo inclusivo, o que é imprescindível para o sucesso do projeto" (PINHEIRO; LOUBACK; VITORINO, 2014, p.8).

As autoras apontaram como fator importante para os resultados obtidos, a realização de análises[18] feitas pelo mediador sobre o aluno, as quais eram registradas sob forma de relatório descritivo diário, resumo mensal ou portfólios semestrais, nos quais ficam descritos aspectos pedagógicos e comportamentais. No projeto de mediação escolar da escola acompanhada, esse material era utilizado como uma forma de avaliação do trabalho executado, possibilitando

[18] Essas análises funcionaram como registros e relatórios que depois foram utilizados para analisar o fazer pedagógico e o desenvolvimento dos alunos.

“autorreflexão e autoanálise, para que intervenções sejam conduzidas, na melhoria da prática pedagógica” (PINHEIRO; LOUBACK; VITORINO, 2014, p.6).

Acreditamos, ainda, que para um ambiente escolar inclusivo em todos os níveis e espaços é interessante a realização de encontros ou reuniões com as famílias dos alunos e de todos os atores educacionais (incluindo os próprios alunos). A possibilidade de discussão e reflexão sobre inclusão não só oportunizam troca de informações, mas também, estimulam a parceria entre esses sujeitos. O ato de promover conscientização e sensibilização ajuda no preparo da comunidade escolar para a realidade da inclusão.

Entretanto, de acordo com Glat e Pletsch (2012), o que tem acontecido com frequência é a exigência nas escolas da rede privada de um mediador – muitas vezes escolhido pela família – para a aceitação da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, como já mencionado, em 2015, a Lei º 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) determina que fica vetada a recusa da matrícula de alunos com deficiências na rede regular, sob aplicação de multas as instituições e seus gestores.

Ou seja, essa “exigência” por parte das escolas é ilegal e, principalmente, quando colocada a responsabilidade para as famílias escolherem os mediadores, percebemos a falta de planejamento e interesse desses espaços em se tornarem ambientes inclusivos que prezem pela qualidade do ensino para todos os estudantes. Quando isso ocorre, vemos a desconexão da prática da mediação com o viés pedagógico, dado que todos os outros profissionais são selecionados pela própria escola.

Ainda a partir das contribuições das autoras sobre essa prática de mediação escolar, temos que

> Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem, com isso, substituir o papel do professor regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando, em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem (GLAT; PLETSCH, 2012, p.24).

Assim, entendemos que para uma mediação que possibilite a qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, faz-se necessário algum tipo de planejamento conjunto, pois muitas atividades e práticas podem precisar de adaptações prévias. Essa articulação permite que o trabalho seja coeso e reitera que o compromisso com a educação do aluno com necessidade educacional especial é do professor regente e de toda a escola. A existência de um mediador em

sala não tira a responsabilidade do docente sobre seu alunado e nem – por si só – assegura um ambiente escolar inclusivo.

2.3 **Estabelecendo parcerias no trabalho, no planejamento e na avaliação**

É sabido que a prática docente por si só traz desafios diários e demanda um movimento contínuo de estudos, reflexão e aperfeiçoamento. No caso da ação docente em salas de aulas que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, a tarefa é ainda mais desafiadora.

Segundo Beyer (2005), quando há uma turma com alunos cujas aprendizagens não se distanciam muito, um único professor é suficiente, visto que todos os estudantes podem ser atendidos pelos mesmos princípios e objetivos. Contudo, em uma classe inclusiva, muitas vezes, vai existir a necessidade da bidocência, exercida pelo professor regente e pelo segundo professor (o professor especialista), para que os objetivos possam ser alcançados por todos tendo suas demandas específicas atendidas.

No ensino colaborativo os professores da classe comum e de Educação Especial trabalham coletivamente - de modo mais sistemático - em três momentos: dividindo a responsabilidade no planejar, no desenvolver a aula, e no avaliar o processo de ensino-aprendizagem. A presença de um segundo professor em sala pode ser considerada uma experiência relativamente recente e que muitos profissionais não são preparados para dividir seu espaço de atuação. Mittler (2003) alerta que "pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia" (MITTLER, 2003, p.172). Por isso, conforme Mendes (2010), o segredo para atuação colaborativa está no tempo de planejamento, no desenvolvimento e na avaliação.

Gately e Gately (2001) consideram três diferentes estágios de interação e de colaboração dos professores nesse tipo de ensino, e os denominam estágio inicial, segundo estágio e estágio final:

> No estágio inicial, os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação. Assim, existe, nesse momento, a necessidade de compreender o desenvolvimento do processo para que não fiquem estagnados nesse primeiro estágio. O segundo estágio é o de comprometimento e, nesse nível da relação, a comunicação dos

> professores é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam a confiança necessária para trabalhar na perspectiva da colaboração. No estágio final, ou seja, no estágio propriamente colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro (2001, apud ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011, p. 3).

Nos estudos de Cunha e Siebert (2009) sobre a prática de ter um segundo professor em sala para atender alunos com necessidades especiais, constataram que, em Santa Catarina, a legislação estadual garante essa oferta de atendimento. Esse estado "disponibiliza, para as escolas de sua rede de ensino, um segundo professor, que é contratado quando, em classes de inclusão, as aprendizagens diferem muito umas das outras e os objetivos propostos não podem ser atendidos por um único professor" (CUNHA; SIEBERT, 2009, p.1).

As autoras apresentam documentos que apontam as características atribuídas as funções do segundo professor, como por exemplo, a corregência da classe em parceria com o professor titular, para contribuir com estratégias diferenciadas. Entretanto, apesar dos dispositivos legais, essa pesquisa retrata que, na prática, geralmente os docentes não sabem que funções lhes são designadas, o que faz com que o segundo professor apenas acompanhe os alunos com necessidades especiais e aplique as atividades diferenciadas (ou seja, atua como mediador). Contudo, ele acaba não colaborando para desenvolver a autonomia dos estudantes. Isso ocorre porque os dois docentes não desenvolvem um trabalho de parceria, levando o segundo professor a ser exclusivo do aluno com necessidades especiais (CUNHA; SIEBERT, 2009).

Percebemos, ainda, que a falta de conhecimento em como lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial acaba dificultando o seu encaminhamento para um atendimento especializado, já que, muitas vezes, os professores do ensino comum não estão familiarizados com as características dos sujeitos e com o trabalho que pode ser realizado. Somando-se a isso, o pouco diálogo estabelecido com os professores especialistas leva os professores do ensino comum a uma falta de identidade com os alunos com necessidades educacionais especiais, mantendo a ideia de que este é um aluno de responsabilidade da Educação Especial.

Realmente, quando falamos sobre habilidades para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, sabemos que os professores – do ensino comum ou especializado – precisam, muitas vezes, do apoio e do trabalho conjunto também com outros atores, como psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, terapeutas ocupacionais, entre outros. Por isso, é tão importante que cada profissional tenha conhecimento sobre seus papéis, para que

cada um possa contribuir no estabelecimento de uma rede de colaboração visando a qualidade educacional para *todos* os alunos.

Vários estudos recentes têm revelado que na visão dos professores das salas de aulas comuns o conceito de "inclusão" está mais ligado à questão do direito (daquilo previsto na legislação) a estar nesse espaço, uma visão de prezar apenas pela socialização (TARTUCI; VIEIRA, 2011). Pletsch (2011), por sua vez, alerta que uma política de "inclusão total" (todos os alunos matriculados no ensino comum e, aqueles que necessitam, atendidos pelo AEE) corre o risco da oferta de atendimentos educacionais especializados escassos, precários e descontínuos. Dessa maneira, vemos escolas e profissionais com o discurso da inclusão de forma superficial e acrítica.

3 **O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Pesquisas qualitativas encontram suas raízes no final do século XIX e têm sido muito usadas nas Ciências Sociais e Humanas, especificamente no campo da Educação, por adotarem procedimentos que possibilitam que o sujeito tenha maior participação no processo de desenvolvimento do conhecimento estudado. De acordo com Deslandes (2007), "o método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (...) que une dialeticamente o teórico e o empírico" (DESLANDES, 2007, p.34). Na pesquisa é preciso ser criterioso, crítico e ético.

Na pesquisa qualitativa existe a preocupação com os indivíduos e seus ambientes em suas complexidades, se debruçando no estudo do fenômeno em seu ambiente social**,** analisando o problema processualmente. Nela, a realidade não deve (ou deveria) ser quantificada, mas sim, trabalhando com o universo dos significados, da produção humana. Bogdan (apud. TRIVIÑOS, 1987) elenca algumas características da pesquisa qualitativa, entre as quais destacamos que "O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa" (apud. TRIVIÑOS, 1987, p.128-130).

A partir de algumas críticas surgindo em relação aos tipos de pesquisas qualitativas usadas até a década de 1970, a abordagem antropológica foi ganhando mais espaço. Foi, então, que pesquisas de cunho etnográfico passaram a ser bastante estudadas e utilizadas, buscando uma forma de retratar o que se passa no cotidiano das escolas (ANDRÉ, 1997).

3.1 **Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico**

A etnografia é por excelência uma metodologia utilizada por antropólogos, que iniciaram seu uso na busca de entender diferentes sociedades, baseando-se no contato intersubjetivo dos sujeitos pertencentes a uma mesma cultura (PLETSCH, 2010). As noções teórico-metodológicas que estão presentes nesse tipo de pesquisa estão embasadas numa linha investigativa denominada de interacionista.

Pesquisas recentes têm demonstrado que a etnografia é uma metodologia propícia para a pesquisa educacional, pois busca desvelar os significados que envolvem a cultura escolar como um todo. Portanto, esse método tem sido cada vez mais usado e se mostrado bastante positivo para investigar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular (PLETSCH; FONTES; GLAT, 2009).

A etnografia é o estudo descritivo da cultura dos povos. Ela estuda e revela as crenças, tradições e costumes de uma determinada sociedade, que são transmitidas de geração em geração e permitem a continuidade de um sistema social. Nesse tipo de pesquisa são analisados os processos da interação social, como os conhecimentos, ideias, habilidades e normas adquiridos na vida social de um povo; baseia-se na observação e levantamento de dados que na visão do pesquisador estão ocorrendo no contexto estudado. Desse modo, umas de suas características é a presença física do pesquisador no campo.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural, dada pela compreensão da visão de mundo do outro. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta, sendo que os principais são: observação participante e entrevista com informantes.

A pesquisa etnográfica - conhecida também como pesquisa social, interpretativa ou analítica - caracteriza-se pela observação sistemática das situações no espaço analisado, sendo o papel do pesquisador essencial para interpretação dos dados. Dessa forma, a especificidade das ações, as perspectivas e significados dos atores sociais são considerados, assim como o contexto no qual estes estão inseridos. Nessa abordagem, o pesquisador tem a possibilidade de desenvolver uma revisão contínua das teorias e metodologias utilizadas a partir das informações coletadas.

Um estudo voltado para questões educacionais que se utilize da etnografia deve ter o cuidado em refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, situando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Deve haver a preocupação em não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela.

Como já mencionado, por ter sua origem na antropologia e sociologia, a pesquisa etnográfica, muitas vezes, é usada com um diferente enfoque na educação. Algumas peculiaridades como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados, nem sempre são usadas nas

investigações educacionais. Portanto, o que tem sido usado nos estudos sobre o cotidiano escolar é uma adaptação da etnografia, denominado como estudos do tipo – ou de cunho – etnográfico (ANDRÉ, 2005; TEIS; TEIS, 2006).

Esse tipo de pesquisa tem permitido que se entenda o contexto escolar e todos os mecanismos que operam o seu dia-a-dia bem de perto. A escola se apresenta como um espaço riquíssimo de produção de conhecimento, constituição de relações interpessoais, construção e reprodução de valores, conceitos e ideias. Logo, mergulhar nessa realidade fazendo parte dela (ainda que por pouco tempo, como pesquisador, como observador, entre outras formas.) é fundamental para acompanhar os tantos processos – educativos, sociais, culturais, relacionais, políticos etc. – que perpassam esse ambiente plural.

Dado que a realidade não é algo externo ao indivíduo, é importante valorizar a maneira de entendimento da realidade pelo sujeito. Para examinar o mundo como ele é experienciado, portanto, é impossível uma atitude neutra do pesquisador, já que este tipo de pesquisa remete a indução e a interpretação dos fatos e da realidade (ANDRÉ, 1995). Consoante com essa visão, Teis e Teis (2006) ressaltam que "entre os princípios da pesquisa de cunho etnográfico que contribuem para o processo interpretativo característico desse tipo de metodologia estão a reflexividade e o estranhamento" (TEIS; TEIS, 2006, p.5).

O conceito da reflexividade leva o pesquisador a lembrar que ele está "em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar e do lugar social dos seus participantes" (TEIS; TEIS, 2006, p. 5). O estranhamento seria o desvelamento que possibilita ao pesquisador identificar e descrever fatos que antes estavam invisíveis para ele. Esse princípio se faz necessário quando o ambiente em que o pesquisador está lhe parece muito natural, dificultando a possibilidade de olhar para determinadas situações que lhe são muito familiares.

A postura ética e flexível do pesquisador é de extrema relevância durante a coleta e a análise dos dados e a atenção sempre voltada para a percepção de novas questões que venham surgir ao longo da pesquisa. Por consequência, a possibilidade dos ajustes, visto que é um tipo de pesquisa aberta com o foco para o coletivo e nas relações dos elementos (e indivíduos) que o compõe.

No entanto, uma pesquisa envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, bem como, as relações interpessoais que se dão neste contexto, não podem ser analisados sem considerar as influências externas à escola. Concordamos, enfim, com Pletsch e Rocha (2014) que "não nos

reportamos à etnografia considerando-a apenas como uma técnica, mas como uma opção teórico-metodológica" (PLETSCH; ROCHA, 2014, p.78).

3.2 **Procedimentos de coleta de dados**

Lüdke e André (1986), descrevem três etapas para a realização da pesquisa etnográfica, sendo elas: a exploração, a decisão e a descoberta. A primeira etapa, de exploração, envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo, o estabelecimento de contatos para a entrada no campo, bem como, as primeiras observações. Essa etapa tem a finalidade de orientar o processo da coleta de informações e permite formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão aparecendo. Na etapa chamada de decisão, acontece a busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender o fenômeno estudado, podendo os tipos de dados coletados sofrerem mudanças durante a investigação. Na etapa três, da descoberta, é feita a explicação da realidade. Deve ocorrer uma interação contínua entre os dados reais e suas possíveis explicações teóricas, para assim, o fenômeno poder ser interpretado e compreendido.

Diversos são os modos de coleta de dados em um trabalho de campo como, por exemplo: entrevistas abertas e semiestruturadas; gravações audiovisuais; questionários; transcrição das entrevistas e gravações; registros escritos de conversas não gravadas; eventuais e-mails trocados; notas de campo; textos e/ou reportagens; notas biográficas e dados de outras pesquisas referentes ao mesmo assunto (MACEDO,2011). Para o desenvolvimento dessa pesquisa do tipo etnográfico optamos por realizar a análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e a observação em campo.

Como anteriormente mencionado, esse trabalho é um desdobramento da pesquisa Políticas e práticas de inclusão escolar no Instituto de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar (GLAT, 2016). Sendo assim, optamos por fazer uso das entrevistas e dos diários de campo desenvolvidos no âmbito dessa pesquisa e voltar à campo para realizar novos procedimentos de coleta de dados através de mais entrevistas e observações visando alcançar os objetivos específicos do presente estudo.

As perguntas realizadas nas entrevistas se encontram nos apêndices (Apêndice A e Apêndice B) e anexos (Anexo A e Anexo B) desse trabalho, bem como o roteiro de observação (Anexo C). Por ser um estudo que partiu de uma pesquisa que estava em andamento, os procedimentos usados foram os mesmos descritos em GLAT (2016), com acréscimos de "entrevistas e observações complementares" visando alcançar os objetivos específicos do presente trabalho. Todas as etapas utilizadas foram explicitadas a seguir.

3.2.1 Pesquisa em documentos

Na primeira fase da pesquisa realizamos um amplo estudo da literatura relacionada ao tema e realizamos análises sobre os documentos legais que regem as políticas públicas para a Educação Especial e o atendimento especializado, principalmente, a legislação internacional e nacional a partir dos anos 1990. Nessa etapa também coletamos os documentos usados pelo CAp/UERJ, seu Projeto Político Pedagógico e notícias e informações oficiais (disponíveis no site da instituição)

Esta é uma fase que merece total atenção e cuidado, tanto para analisar os estudos produzidos por outros autores sobre o mesmo tema, como o material norteador de políticas e práticas escolares. A revisão da literatura, apesar de ter começado na primeira etapa, tem acontecido ao longo de toda a pesquisa.

3.2.2 Entrevistas

A entrevista como técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências humanas. Segundo Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser entendida como "uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente". As entrevistas podem ser classificadas em: estruturadas, não estruturadas ou abertas e semiestruturadas.

Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista mais fechada e estruturada estaria indicada em situações onde se quisessem obter informações específicas e padronizadas, pode permitir agrupar, num pequeno espaço de tempo, a opinião de uma população numerosa. E a entrevista não estruturada ou aberta, comumente utilizada em pesquisas como de Histórias de Vida, por exemplo, é um tipo de abordagem menos direcionada, com "uma pergunta geradora", na qual o entrevistado fica mais livre para poder falar aquilo que considera pertinente.

Para o desenvolvimento desse estudo optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas, por entender que elas atendem melhor nossos objetivos nesse trabalho à medida que permitem a elaboração anterior de um roteiro de perguntas, mas que pode ser modificado de acordo com as necessidades da situação. Ou seja, para a realização de entrevistas semiestruturadas há o momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador.

Para tal, elaboramos *Roteiros de Entrevistas* que foram usados com os indivíduos participantes da pesquisa. Cada roteiro foi confeccionado a partir dos objetivos que se esperam apreender dentro de cada realidade. Este é um momento muito importante, pois ele irá direcionar os caminhos a serem seguidos durante a entrevistas, podendo, contanto, sofrer interferências e adaptações.

A realização da entrevista, propriamente dita, é um momento crucial, onde as informações serão passadas, histórias relatadas e experiências e ideias compartilhadas. Para dar conta de registrar de modo mais sistemático, as entrevistas foram todas gravadas em áudio, sendo que algumas anotações foram feitas no decorrer do diálogo. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, apesar de que, apenas alguns fragmentos serão expostos nesse texto.

A identidade de todos os sujeitos foi preservada, assim como, o direito de não querer responder alguma pergunta. Por ser um momento de total interação, salientamos, novamente, a necessidade da flexibilidade do pesquisador/entrevistador e de sua sensibilidade para perceber o que se passa no momento, ainda que não expressado verbalmente. Dessa forma,

> A escuta respeitosa tenta apreender a especificidade do mundo pessoal. Nessa perspectiva, o pesquisador é, antes de mais nada, aprendiz da verdade do outro. Ora, a alteridade é por natureza irredutível. Como alcançar a visão que o outro tem de si e do seu mundo? Somente pelo diálogo... A dimensão dialógica da investigação constitui a garantia da adequação do discurso produzido nesse encontro (AUGRAS, 1989, p. 12).

Acreditamos que cada comunicador traz um conjunto especial de características e recursos para qualquer encontro. E, as perspectivas de um comunicador nunca são completamente únicas, mas sempre compartilhadas em alguma extensão com outros, assim como, as interpretações e ações de um comunicador estão sempre organizadas de acordo com determinadas expectativas, formas de compreensão e categorias de pensamento. Portanto, as interpretações de um comunicador e as ações mudam todo o tempo através da interação com outros (LITTLEJOHN; FOSS, 2005).

Para a realização das entrevistas, tivemos alguns encontros iniciais com as coordenadoras para a seleção de todos os participantes. Entramos em contato com os sujeitos selecionados para marcar as datas e local das entrevistas e explicamos a importância e objetivos da pesquisa. Antes de cada entrevista foram entregues os termos de livre esclarecimento para a participação voluntária no estudo. Não foi estipulado tempo de duração das entrevistas, mas elas ocorreram em média de 40 minutos cada, sendo gravadas em áudio.

3.2.3 Observação

A observação contou com o registro em diário de campo, focando, entre outros aspectos, as práticas pedagógicas e as relações entre os professores regentes do ensino comum e os profissionais especializados. Esse roteiro funcionou como norteador, mas a escrita como registro no diário de campo foi feita livremente, não se restringindo ao que estava pré-indicado no roteiro (Anexo C). Todas as observações foram escritas a mão, sendo posteriormente digitalizadas para facilitar a leitura dos dados.

Para a observação, foram escolhidos os espaços de duas salas de aulas de classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais, uma do Ensino Fundamental I e uma do Ensino Fundamental II. Na primeira, foram observadas aulas desenvolvidas através do trabalho articulado entre o professor regente (chamado de professor de Núcleo Comum) e o bidocente (professor especialista). Na segunda, foram observadas aulas de diferentes disciplinas em que o aluno com necessidade educacional especial tinha o apoio do Bolsista de Iniciação à Docência[19].

[19] Observações realizadas para a pesquisa Glat (2016) e aproveitadas para o desenvolvimento do presente estudo.

3.3 **Análise dos dados**

Como aponta Macedo (2011), esta é a etapa mais complexa e trabalhosa da pesquisa, onde temos "que dar conta de analisar fragmentos de discursos, imagens, expressões recorrentes, traços significativos e, ainda, de perguntas, dúvidas e respostas que foram surgindo no decorrer do processo" (MACEDO, 2011, p. 31).

Os dados gerados pela observação e pelas entrevistas foram complementados pelos documentos utilizados no CAp/UERJ. O objetivo foi recolher o máximo de informações possíveis, para interpretá-las e descrever a realidade pesquisada. Esta é a fase do trabalho etnográfico que ocorre a sistematização dos dados e sua apresentação em forma de relatório. Isso leva, outra vez, o pesquisador a dialogar com a teoria e com os dados, num movimento constante que envolve rearranjos, recomposições, abstrações e que culmina em nova estruturação do real (ANDRÉ, 1997).

E, ainda, como salienta Duarte (2002):

> Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo (DUARTE, 2002, p. 152).

O processo de coleta de dados se constituiu da seguinte maneira: após a assinatura do Termo de Consentimento Livre[20], foram agendadas as entrevistas e definidos local e hora. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. Após a realização das entrevistas, logo foram feitas as transcrições das mesmas, como recomendado pela literatura. Todas as transcrições feitas na íntegra, a fim de garantir a fidelidade das informações adquiridas, de forma a facilitar a catalogação e organização dos dados na posterior análise.

Para estruturar a análise dos dados, foram construídas categorias temáticas, elaboradas a partir da fala dos sujeitos, extraídas da transcrição das entrevistas. Essa análise tem como base a análise de conteúdo, seguindo as recomendações de Manzini (2008). Inicialmente, foi feita uma leitura do material com o objetivo de criar categorias de análise, agrupá-las e classificá-las. O autor denomina esse processo de análise temática, que consiste em recortes de um assunto e, quando for

[20] Apêndice 3.

necessária, a criação de subtemas. Nesse tipo de procedimento as informações dos relatos podem ser analisadas de forma que o conteúdo apareça em mais de uma unidade / subtema.

Os dados foram analisados a partir do que foi observado e reportado nas entrevistas e nas anotações do diário de campo. As informações estão divididas em categorias de análise, escolhidas por critérios como: importância da informação para o processo de ensino-aprendizagem, aspecto mencionado por mais de um sujeito, tópico relevante para a discussão do atendimento especializado realizado a partir de práticas do ensino colaborativo, entre outros. Essas categorias foram trianguladas com o que foi colhido na análise dos documentos e com a literatura estudada. Dessa forma, foi possível a correlação de todo material da pesquisa para obter os resultados finais.

Para tanto, o próximo capítulo desse trabalho é todo dedicado a análise dos dados e informações coletados durante toda a pesquisa. Contudo, apresentaremos ainda o cenário da pesquisa e os sujeitos participantes do estudo.

3.4 **Cenário**

O cenário da presente pesquisa é o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAp/UERJ. O colégio é situado no bairro do Rio Comprido, na cidade do Rio de Janeiro. Esta instituição de ensino, conforme exposto em seu site, tem como objetivo

> (..) a promoção de educação básica de qualidade, a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e de atividades de pesquisa em ensino e educação, da extensão universitária e da cultura na cidade e no estado do Rio de Janeiro (Retirado do site: www.cap.uerj.br.)[21].

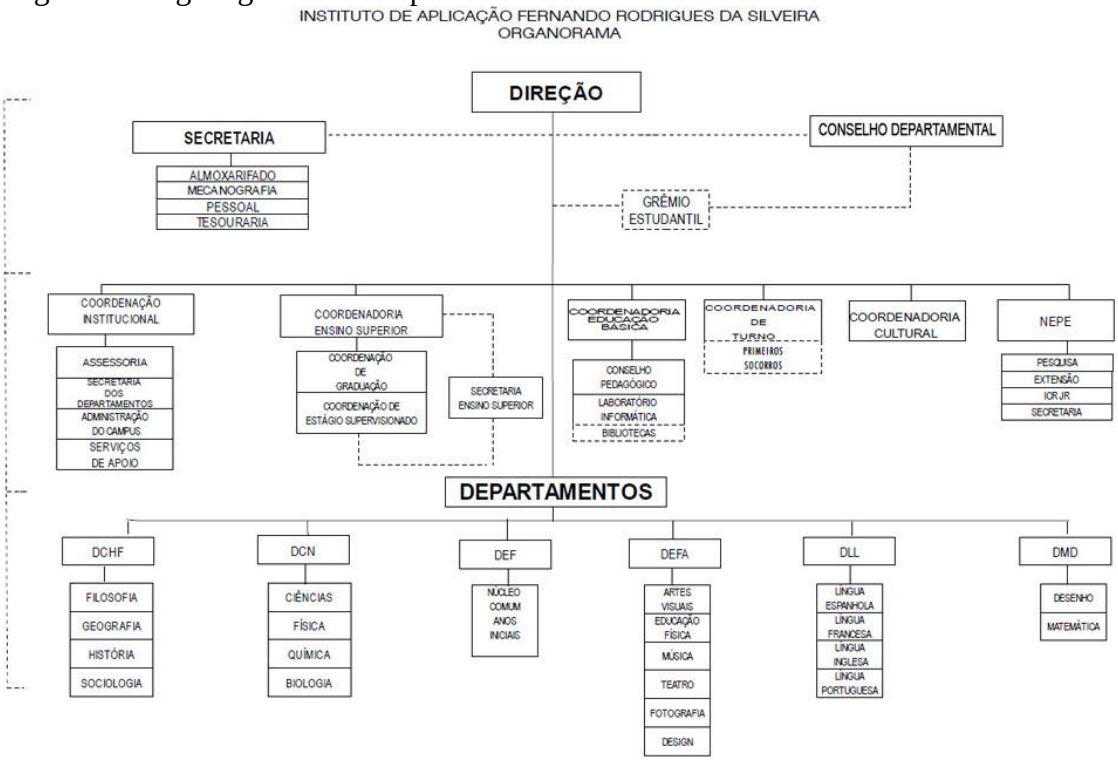
Conforme podemos encontrar registrado em seu Projeto Político Pedagógico, o CAp/UERJ "como espaço educativo livre de preconceitos, considerando as transformações de natureza social e incorporando praticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento do espírito crítico, renovador, de ordem científica, artística e esportiva" (UERJ, 2013, p. 9).

[21] Maiores informações no site www.cap.uerj.br.

O Instituto dispõe de 50 salas de aula de aulas para atendimento à educação básica. Destas, 13 são ocupadas pelos anos iniciais do Ensino Fundamental no bloco B e 27 ocupadas pelos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no bloco A. 47. O Instituto possui também salas de aula com ambientes preparados para Artes Plásticas (02), Educação Musical (02), Design (01), Fotografia (01), Clube de Leitura (01), Teatro (01) e para atendimentos diferenciados (01).

O CAp/UERJ, por ser um colégio de aplicação de uma universidade, possui uma estrutura organizacional bastante peculiar, diferenciando-se da maioria das escolas públicas brasileiras. Está dividido por departamentos, coordenações e conta com um Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração (NEPE). Abaixo, apresentamos o organograma institucional, retirado do site.

Figura 1 - Organograma do CAp/UERJ



Fonte: Site CAp/UERJ

A admissão no CAp/UERJ é feita através de sorteio e processo seletivo. Os candidatos do 1º ano do ensino fundamental são admitidos por meio do sorteio, já os candidatos do 6º ano do ensino fundamental devem realizar prova com conteúdo de matemática, língua portuguesa e redação. Até bem pouco tempo o acesso em todos os níveis de ensino era restrito aos alunos que passavam na prova, assim o alunado era mais homogêneo. A partir da introdução do sorteio, a

escola se viu frente à inclusão e, atualmente, alunos com deficiências que ingressaram nos anos iniciais por sorteio estão chegando aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

No ano de 2014, o CAp/UERJ, em cumprimento à Lei Estadual nº 6434/2013, que dispõe sobre o sistema de cotas para a UERJ, foi introduzida reserva de vagas para candidatos comprovadamente carentes e pertencentes a grupos socialmente vulneráveis, institucionalizando, de modo permanente, a inclusão social no Colégio. A partir destas modificações, o edital do sorteio público para o primeiro ano do Ensino Fundamental passou a prevê 5% das vagas para pessoas com deficiência e para o ingresso através do concurso para o sexto ano, também ficam reservadas 5% das vagas para estudantes com deficiência. No inicio de 2016, o instituto tinha em seu quadro discente um total de 1105 alunos, dos quais 20 eram considerados alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao decorrer de sua existência, o CAp – UERJ vem ocupando uma posição de destaque, sendo considerado, um colégio de excelência com alto desempenho no ENEM, vestibulares e outras provas, premiações em olimpíadas de conhecimento que acontecem por meio de provas escritas e práticas (Olimpíadas de Matemática, de Língua Portuguesa, etc.), entre outros indicativos. Sendo assim reconhecido pelas Secretarias de Educação, pelas comunidades universitárias e pela comunidade em geral.

No próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, encontramos, diversas vezes, a referência à excelência acadêmica dos trabalhos e projetos desenvolvidos no CAp/UERJ:

> (...) tal perspectiva possibilita aos docentes do CAp/UERJ um contato permanente com os avanços de suas áreas de conhecimento, assegurando, via atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, a função da Universidade de polo de produção científica e tecnológica. Esse contexto permite ao CAp/UERJ, como aos demais Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação, das diversas universidades brasileiras, assumirem lugar de destaque e trazerem significativa contribuição para a discussão sobre os rumos da educação. Há que se ressaltar que o fato de todas essas instituições oportunizarem a articulação entre os ensinos fundamental, médio e superior, incluindo-se a formação docente, confere-lhes status de lócus privilegiado para o constante repensar e refazer da prática docente, de forma a atender as diversas demandas de um mundo em transformação (UERJ, 2013, p. 18-19).

É também considerado como um espaço de educação diferenciado:

> Difere das demais instituições de ensino das redes públicas por caracterizar-se, desde a sua criação, como espaço de formação de futuros professores e campo experimental de pesquisas e projetos educacionais de cunho extensionista, promovendo o aperfeiçoamento didático e metodológico dos ensinos fundamental, médio e superior, por meio da implementação e difusão de novos e diferentes recursos aplicados à educação (...). Em sua

> prática cotidiana propõe a oferta de um ensino com padrões elevados de qualidade e equidade (UERJ, 2013, p.19).

Para Marin (2015)[22], escolas como o CAp/UERJ podem ser vistas como contextos singulares com estruturas complexas, onde ocorrem várias ações no âmbito da formação de professores, de pesquisas, de inovação tecnológica e de produção científica, artística e cultural, as aulas, avaliações e atividades curriculares; ou seja, o cotidiano da sala de aula onde estão inseridos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse alunado, que chega cada vez mais até as salas de aulas comuns do ensino regular, precisa também receber a educação de qualidade propagada pela renomada instituição.

3.5 **Sujeitos**

Com o objetivo geral de analisar a estrutura e o funcionamento do atendimento especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, optamos por entrevistar os atores da equipe pedagógica que mais atuavam com as questões relativas ao atendimento especializado oferecido a esses estudantes. Por isso, foi selecionada a Coordenadora Pedagógica da Educação Básica, que é responsável pelo planejamento, implementação e supervisão das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas e a Coordenadora de Ações Inclusivas, que trata dos assuntos específicos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para uma análise mais precisa, no recorte aqui elaborado, foram selecionados seis professores de todos que faziam parte do grupo original[23]. Escolhemos dois professores regentes do ensino comum do Fundamental I, um professor bidocente (especialista) e três professores do Fundamental II e Médio que tinham algum aluno com necessidades educacionais especiais frequentando suas classes. Foram também entrevistados todos os quatro bolsistas de Iniciação à

[22] Nesse texto a autora está se referindo originalmente a outra escola no Rio de janeiro também considerada como "escola de excelência", a saber, o Colégio Pedro II.

[23] Na pesquisa original (GLAT, 2016) foram acompanhados um total de dez professores e oito alunos.

Docência[24] que desenvolvem estratégias de mediação com os estudantes. Esses profissionais atuam diretamente com os alunos nas salas de aulas, compondo o cenário possível para o desenvolvimento de um trabalho articulado.

O grupo participante da pesquisa[25], está identificado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Todos os sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	
Identificação	**Atividade desempenhada no CAp/UERJ**
Coordenadora Pedagógica	Coordenadora Pedagógica
Coordenadora de Ações Inclusivas	Coordenadora de Ações Inclusivas
Professor I	Professor de disciplina
Professor II	Professor de disciplina
Professor III	Professor de disciplina
Professor IV	Professor regente (Núcleo Comum)
Professor V	Professor regente (Núcleo Comum)
Professora Bidocente	Professora Bidocente
Bolsista I	Bolsista/Estagiário de Iniciação à Docência
Bolsista II	Bolsista/Estagiário de Iniciação à Docência
Bolsista III	Bolsista/Estagiário de Iniciação à Docência
Bolsista IV	Bolsista/Estagiário de Iniciação à Docência

Fonte: A autora

Para as entrevistas com as coordenadoras, foi elaborado um roteiro de perguntas visando compreender melhor suas ações e questões específicas às suas respectivas funções (Apêndices A e B). Para as entrevistas com os professores optamos por elaborar roteiros separados, visto que os docentes atuam de forma diferenciada no ensino comum e na bidocência (Anexos B e Apêndice C). Eles também foram acompanhados em algumas aulas através da observação participante, com anotações em diário de campo. Já os quatro bolsistas de Iniciação à Docência (ID) participaram da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas (AnexoC). As perguntas são as mesmas para os quatro, contudo, no decorrer da entrevista, dependendo da necessidade ou com o surgimento de alguma nova questão ou comentário dos entrevistados, novas indagações foram feitas.

[24] Os bolsistas são alunos de graduação da UERJ que participam (ou participaram) do projeto de Iniciação à Docência intitulado "Necessidades educacionais especiais", vinculado à Coordenação de Ações de Inclusão da instituição. Este projeto desencadeou o atendimento individualizado aos alunos com necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ.

[25] Todos os sujeitos tiveram suas identidades resguardadas, por isso, todos os nomes usados são fictícios.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LÓCUS E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme explicitado no capítulo anterior, com o objetivo de analisar a estrutura e o funcionamento do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ, selecionamos 12 sujeitos (coordenadores, professores e bolsistas mediadores) que participaram da pesquisa através de entrevistas semiestruturadas e, alguns deles, foram observados no contexto da sala de aula comum. Os dados obtidos foram organizados em 12 categorias temáticas, algumas delas subdivididas em tópicos, que reunidas consubstanciam a abrangência do foco do estudo, a saber:

1) Caracterização dos sujeitos e experiência profissional com alunos com necessidades educacionais especiais
2) Ingresso no CAp/UERJ
3) Acessibilidade do colégio para receber alunos com necessidades especiais
   3.1. Estrutural
   3.2. Atitudinal
   3.3. Curricular – adaptações curriculares
4) CAp/UERJ como escola de excelência
5) Inclusão
   5.1. Percepções dos entrevistados sobre inclusão escolar
   5.2. A inclusão escolar como garantia dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais
6) Percepções dos entrevistados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais
7) A visão dos entrevistados sobre a formação docente
8) Práticas Pedagógicas
9) Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais
10) Sistemas de Suporte no CAP/UERJ para o atendimento educacional especializado
    10.1. Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE)
    10.2. Ensino colaborativo/bidocência
    10.3. Mediação através dos bolsistas de Iniciação à Docência

10.4. Planejamento conjunto

11) Processos Avaliativos

12) Gestão escolar

Com a organização das categorias, foram triangulados os elementos selecionados das entrevistas e observações com o que foi colhido na análise dos documentos[26] e a literatura estudada.

A seguir, são apresentadas as falas dos profissionais que atuam no contexto do ensino colaborativo sejam eles professores, mediadores-bolsistas ou coordenadoras. As informações e situações mais marcantes presenciadas no período de observação também estão expostas através de notas do diário de campo e quadros e gráficos que representam a realidade encontrada no CAp/UERJ, entre os anos letivos de 2014 e 2015[27].

Visando a clareza da discussão e análise dos dados, as categorias serão apresentadas em três capítulos, de acordo com a maior correlação entre elas. No presente capítulo, encontram-se as quatro primeiras categorias abordadas - caracterização do sujeito e experiência profissional com alunos com necessidades educacionais especiais; ingresso; acessibilidade e escola de excelência.

4.1 **Caracterização dos sujeitos e experiência profissional com alunos com necessidades educacionais especiais**

Participaram deste estudo três grupos de sujeitos, em função com sua inserção e função institucional: Coordenadores, docentes e bolsistas. Todos os 12 sujeitos foram entrevistados e, alguns, também observados no contexto da sala de aula comum.

Os critérios para a escolha dos sujeitos variaram de acordo com o grupo. O grupo *coordenação* atendeu ao critério de posição de importância para tomada de decisão na escola no que se refere à escolarização de alunos com necessidades especiais e responsabilidade ligada ao

[26] Os documentos encontram-se nos Anexos 6 e 7 do trabalho. O Projeto Político Pedagógico e demais informações sobre o CAp/UERJ podem ser acessadas através do site http://www.cap.uerj.br.

[27] Por motivos de reorganização do calendário escolar devido às greves e paralisações ocorridas no CAp/UERJ, os anos letivos de 2014 e 2015 sofreram modificações, este último sendo encerrado em janeiro de 2016.

AEE. O grupo dos docentes foi composto através de uma lista de nomes indicados pela Coordenadora Pedagógica de professores que tinham alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes. Dessa lista, alguns nomes foram selecionados e contatados para fazer parte do estudo. No grupo *bolsistas* foram incluídos todos os estagiários de Iniciação à Docência que atuavam com alunos com necessidades educacionais especiais no período de 2014 e 2015.

Abaixo, são apresentados quadros que facilitam a identificação de cada grupo:

Quadro 2 - Equipe de Coordenação

Coordenação			
Identificação	**Formação Acadêmica**	**Atuação no campo da pesquisa**	**Tempo de atuação no CAp/UERJ**
Coordenadora Pedagógica	Pedagoga, Mestrado e Doutorado em Educação	Coordenadora do Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE)	13 anos
Coordenadora de Ações Inclusivas	Graduação em Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais/Deficiência Mental, Pós-Graduada em Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação	Coordenadora de Ações Inclusivas	9 anos

Fonte: A autora

Como pode ser visto no quadro acima, uma integrante da Equipe de Gestores/Coordenação tem 13 anos e a outra tem nove anos de atuação no CAp/UERJ. As duas têm como nível máximo de escolaridade o Doutorado em Educação. Durante as entrevistas, a Coordenadora de Ações Inclusivas mencionara ter bastante formação na área da Educação Especial e as duas relataram ter experiência no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Quando perguntada sobre sua escolha para ocupar o cargo, a Coordenadora de Ações Inclusivas respondeu:

> Foi um convite da gestão anterior, pela formação que eu tenho e pela atuação que já havia começado a se caracterizar nesse trabalho de atendimento educacional especializado na escola. (...) já havia começado um trabalho com alguns professores entre contrato e efetivados dessa mediação e desse trabalho para o perfil do atendimento educacional especializado. Então, por essas interlocuções, até aquele momento eu também era a única com essa formação na escola, e aí acho que eles não tiveram muita opção [risos]. (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Já a Coordenadora Pedagógica relatou que se envolveu com esse projeto após retornar de que assim que retornou da licença para doutoramento

> ... já tinha essa Coordenação de Ações Inclusivas, e a gente fez, desde o início, desde que eu retornei, a gente começou a fazer uma parceria. Até porque eu trabalhava num outro local que trabalhava com alunos inclusos, com alunos com deficiências e aí, assim, é um interesse pessoal. (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014[28]).

O quadro seguinte apresenta as características sobre a equipe de docentes entrevistados:

Quadro 3 - Equipe de docentes

Docentes			
Identificação	**Formação Acadêmica**	**Atuação no campo da pesquisa**	**Tempo de atuação no CAp/UERJ**
Professor I	Licenciatura em Geografia e Mestrado em Educação	Professor do sétimo ano do Ensino Fundamental II	27 anos
Professora II	Licenciatura em História, Mestrado e Doutorado em Educação	Professor do Ensino Fundamental II e Médio	29 anos
Professora III	Graduação em Matemática	Professor do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental II	30 anos
Professora IV	Licenciatura em Letras (Português/literaturas), Mestrado e Doutorado em Educação	Professor do quinto ano do Ensino Fundamental I	19 anos

[28] Todas as falas e/ou trechos do diário de campo que tiverem "Banco de dados do grupo de pesquisa", se referem aos dados coletados no domínio da pesquisa *Políticas e práticas de inclusão escolar no Instituto de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar* (GLAT, 2016).

Quadro 3 - Equipe de docentes

Docentes			
Identificação	**Formação Acadêmica**	**Atuação no campo da pesquisa**	**Tempo de atuação no CAp/UERJ**
Professora V	Graduação em História, Mestrado em Educação e Doutorado em Políticas Públicas	Professor do quarto ano do Ensino Fundamental I	11 anos
Professora Bidocente	Formação de professores, Fonoaudióloga, Mestrado e Doutorado em Educação/Educação Especial	Bidocente do Ensino Fundamental I	2 anos e meio

Fonte: A autora

Todos os professores entrevistados têm entre dois anos e meio e 30 anos de trabalho na instituição. Muitos desenvolvem projetos de pesquisa e extensão e lecionam ainda no Mestrado Profissional[29] da unidade.

A partir do quadro é possível perceber a vasta formação dos professores entrevistados e as diferentes áreas de trabalho dentro do CAp/UERJ. Os Professores IV, V e Professora Bidocente atuam no 1º segmento do Ensino Fundamental. Os professores I, II e III atuam no 2º segmento do Ensino Fundamental, sendo que o Professor II também leciona no Ensino Médio. A Bidocente é a única participante que relatou ter formação específica para o trabalho com alunos com necessidades especiais mencionando que "o mestrado e o doutorado foram em Educação Especial" (Professor Bidocente, 12 de abril de 2016).

Os docentes relataram diferentes experiências com alunos com necessidades educacionais especiais.

> Olha, eu sempre trabalhei com criança com necessidade especial, quando eu trabalhava no ensino privado, no consultório também. Então, há muitos anos que eu trabalho com criança com necessidade educacional especial. Dentro da sala de aula que é a primeira vez (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

> Ainda no tempo da universidade, como aluno da graduação, houve um projeto de pesquisa realizado junto a estudantes de vários cursos de graduação (...) a professora que trabalhava

[29] Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB), sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ). Maiores informações no site http://ppgebcapuerj.blogspot.com.br.

> especificamente no atendimento a portadores de altas habilidades me convidou para participar dos trabalhos que ela desenvolvia na época, inclusive de pesquisa. E eu passei, então, por um longo processo de participação nesse grupo de pesquisa desses grupos de atendimentos (...) eu passei por um processo de uns três anos de capacitação em serviço, então eu conheci o trabalho por um outro lado (Professor I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 30 de abril de 2015).

As professoras IV e V, apesar de não terem formação específica, mencionam já terem tido contato ou trabalhado com esse tipo de alunado:

> Não tenho formação específica, é, só estudos pessoais, pessoais e do grupo daqui de professores em relação à inclusão (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

> (...) dei aulas em projetos, como o projeto de aceleração, projetos de crianças que tinham oito anos ou mais que não se alfabetizavam, e essa experiência, é claro, a gente traz quando vem para uma escola de excelência como é o CAp (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

O próximo quadro contém as informações referentes aos bolsistas de Iniciação à Docência, que exercem atividades de mediação com alunos com necessidades educacionais especiais.

Quadro 4 - Equipe de Bolsistas

Bolsistas de Iniciação à Docência			
Estagiário Bolsista	**Formação Acadêmica**	**Atuação no campo da pesquisa**	**Tempo de atuação[30]**
Bolsista I	Cursando o 5º período de Pedagogia	Ensino fundamental 2º segmento Atuando duas vezes na semana	7 meses
Bolsista II	Curso de Formação de Professores a nível médio (Normal) Cursando o 7º período de Pedagogia	Ensino fundamental 1º segmento Atuando três vezes na semana	2 anos
Bolsista III	Cursando o 5º período de Pedagogia	Ensino fundamental 1º segmento Atuando duas vezes na semana	7 meses
Bolsista IV	Curso de Formação de Professores a nível médio (Normal) Cursando o 5º período de Pedagogia.	Ensino fundamental 1º segmento Atuando duas vezes na semana.	1 mês

Fonte: GLAT, 2016.

[30] Tempo de atuação informado no dia da realização da entrevista.

Todos os bolsistas são alunos do curso de Pedagogia da UERJ e dois deles já tinham feito curso de Formação de Professores a nível médio (Normal). Dos quatro bolsistas acompanhados, um atua com os alunos três vezes na semana, enquanto os outros três bolsistas, atuam duas vezes por semana.

4.2 **Ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ**

Conforme anteriormente mencionado, a forma de ingresso no Instituto se dá de dois modos, por sorteio e por concurso, tendo reserva de vagas (comumente chamada de cotas), inclusive para alunos com deficiências. Entretanto, essas medidas são, relativamente, recentes na instituição, como se pode notar na fala de um dos professores:

> Por mais que o concurso tenha isso e aquilo, tem sim uma seleção. Então, assim, eu sou de época que tinha prova para entrar no primeiro ano. Você já tinha que ser alfabetizado. Então, tinha um concurso. E o concurso não era com cota, de categorias, não era nada disso. Então, realmente, o público era muito elitizado. Todos eram bons porque passaram por esse processo inicial muito apertado. Então, o sexto ano é um desafio muito grande. Depois vai melhorando porque os conteúdos passam a ser novos pra todos, e aí vai nivelando (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

No trecho acima, fica claro que o público do CAp/UERJ tem mudado. Vários relatos apontam para a questão da diversidade do atual alunado. Alguns deles também mostram que a prática do sorteio tem sido o fator decisivo para essa modificação, principalmente, no que se refere à alunos com necessidades educacionais especiais:

> Agora eles estão entrando por cota, mas esses que a gente têm listado são alunos que foram, normalmente, entraram no 1º ano do Fundamental por sorteio. Porque o sexto ano como é concurso, já inviabiliza. Então, eles entraram por sorteio (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

> O CAp deixou de ser branco, graças a Deus! Têm alunos negros, mulatos, pardos. Mas o grande problema agora não é a universalização ao CAp, isso já foi feito no 1° ano por sorteio, e sim como manter esses alunos dentro da escola sem um fracasso escolar (...). O CAp já foi uma escola burguesa, hoje ele pode ser burguês na concepção de currículo liberal, mas não na sua frequência, hoje ele é muito diversificado. Eu acho que isso aumenta o fracasso escolar aqui dentro (Professora II, Banco de dados do grupo de pesquisa - 17 de março de 2015).

A fala da Professora II não se limitou aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, aos mais diferentes tipos de alunos que o CAp/UERJ recebe. Ela relaciona a diversidade atual do Instituto ao fracasso escolar (que supostamente, dado o seu relato, existe no colégio) e que o processo de escolarização de um grupo homogêneo seria muito mais simples e aumentaria as possibilidades do "sucesso" na escola. Entretanto, concordamos com Guareschi (2007) quando o autor diz que "o que modifica um grupo não é a mudança de seus diversos membros, mas a mudança das relações nesse grupo " (GUARESCHI, 2007, p.142). Se existe alguma conexão do fracasso escolar com um grupo heterogêneo de alunos, ela, provavelmente, está nos processos de como a escola e os atores educacionais lidam com a diferença dos sujeitos pertencentes ao seu contexto.

Sobre o perfil do aluno ingressante no CAp/UERJ, o PPP destaca que o Instituto "não se caracteriza como uma escola de bairro o que geralmente é observado nas demais escolas públicas. As especificidades desta escola criada para atender alunos de graduação e seu sistema de acesso diferenciado tornam sua clientela bastante eclética" (UERJ, p.53, 2013). Como podemos perceber no Projeto Político Pedagógico, a instituição considera que a diversidade da clientela é um fato não só importante, como também desejado, visto que a missão do CAp/UERJ é oferecer uma educação de qualidade para todos os cidadãos que podem ingressar em seu espaço.

Atualmente, o instituto recebe alunos com necessidades especiais que entraram pelo sorteio e, nos últimos dois anos, de alunos no sexto ano através do sistema de cotas. Segundo informações obtidas, há 20 alunos considerados como pertencentes a esse grupo que são acompanhados pelo atendimento educacional especializado. Vale ressaltar que o quantitativo de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular tem crescido a cada ano, não só no CAp/UERJ, mas em todo o país.

Segundo dados do Censo da Educação Básica do INEP, as matrículas de alunos com deficiências e necessidades especiais cresceram cerca de 31, 83% no Brasil, entre 2009 e 2013. O número de matrículas passou de 639.718, em 2009, para 843.342 em 2013. O sudeste do país teve variação de 8,46%, já o nordeste brasileiro foi a região que mais colaborou para esse aumento com cerca de 50,35% (LAPLANE, 2015).

> Os dados de órgãos oficiais sobre a escolaridade de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação apontam para o aumento do número de matrículas em todas as etapas e modalidades da educação formal, incremento esse que tem sido comemorado como indicador do sucesso das políticas de inclusão.

> Embora essa seja uma dimensão importante da avaliação da política educacional, os dados de matrícula constituem, também, uma boa fonte de reflexão quando se trata de identificar as barreiras que ainda permanecem no que se refere à escolarização da população-alvo da Educação Especial (LAPLANE, p.7, 2015).

4.3 **Acessibilidade**

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei. 13.146/15), em seu Capítulo I, Art. 53., diz que "Acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social" (BRASIL, 2015a). Já o Capítulo IV – Do direito à Educação – Art. 28 menciona ser de incumbência do poder público assegurar o aprimoramento dos sistemas de ensino, "visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (BRASIL, 2015a).

O tema apareceu em todas as entrevistas mesmo sem uma pergunta específica pré-estabelecida sobre ele nos roteiros. Através das análises, foi possível identificar que a temática é bastante abrangente sendo, portanto, necessário subdividi-la em três itens: acessibilidade estrutural, curricular e atitudinal.

4.3.1 <u>Acessibilidade Estrutural</u>

É sabido que a acessibilidade física ao meio escolar promove a inclusão, a equiparação de oportunidades e o exercício da cidadania para todos os alunos. Ações que garantam o acesso para pessoas com deficiências e/ou restrição de mobilidade aos sistemas de ensino, equipamentos e materiais são, nada mais, que o respeito de seus direitos escolares. Contudo, a acessibilidade estrutural do CAp/UERJ está aquém do que é previsto na legislação brasileira, situação que traz grande preocupação ao gestores e corpo docente e administrativo, de modo geral. Selecionamos duas falas que retratam bem a realidade do instituto:

> Se falar de infraestrutura do CAp, a gente está totalmente fora para qualquer um. Até para o professor que, de repente, a professora que está grávida, o professor que tem mais idade. Então, aqui a gente não tem acessibilidade nenhuma. É um prédio totalmente inadequado para a educação básica. Eu digo assim, para o ensino. Não é nem para a educação básica, é para o ensino. Para a educação básica pior ainda, porque a gente recebe crianças a partir de cinco anos. Uma escola que é toda cheia de escadas, que tem um elevador no outro bloco que não funciona de jeito nenhum, e nesse bloco a gente não tem. (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).
> Vamos lá, tem várias variáveis aí para a gente considerar. Uma variável o CAp não tem um espaço físico adequado nem para uma escola regular, então isso já cria um problema; colocar um aluno cego aqui dentro seria uma temeridade, iria ter garoto com a cabeça quebrada porque a escola é toda verticalizada. (...) e o espaço físico não é adequado nem mesmo para turmas ditas sem necessidades especiais, você incluir um aluno com necessidade especial ou pelo menos algumas variáveis nesse grande conjunto de necessidades aqui, é temerário (Professor I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 30 de abril de 2015).

De acordo com essa visão e com o que observamos nas idas à campo, algumas das maiores dificuldades do Instituto de Aplicação em se tornar um ambiente, de fato, inclusivo e atender às políticas educacionais de inclusão em vigor estão ligadas a problemas estruturais - visto que o local não foi construído para ser uma escola - e de acessibilidade.

O espaço e o modo como as pessoas são afetadas por eles dizem muito sobre sua organização. Conforme mencionam Fernandes, Antunes e Glat "A maneira como os homens ocupam o espaço sugere muito mais do que um simples arranjo de corpos e objetos" (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2011, p. 53). Porém, o acesso aos mais diferentes espaços ainda hoje tem sido uma barreira à inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Os prédios não estão adequados para receber pessoas com deficiências físicas, por exemplo. Escadas, corredores estreitos, salas de aula pequenas e banheiros apertados são alguns indícios de que a estrutura física precisará também entrar em acordo com o desejado (e exigido oficialmente) para um ambiente que preze pela qualidade (GLAT, 2016).

A falta de acessibilidade física do espaço do CAp/UERJ é realmente um entrave ainda presente, entretanto, percebemos que essa é uma discussão que perpassa não só pela gestão do Instituto de Aplicação, mas também, pela universidade como um todo. A transformação da realidade escolar em prol da inclusão não tem sido um processo simples e muito menos rápido, mas podem ser percebidos esforços para a adaptação do contexto estrutural existente.

Não temos, de modo algum, a pretensão de dizer que um espaço físico adequado por si só garante os direitos educacionais de seus alunos, todavia, consideramos esse um dos primeiros e mais fundamentais aspectos para se assegurar o respeito ao outro. Afinal, um ambiente escolar

apropriado é importante para todos os indivíduos, e não só para aqueles que precisam de meios adaptados.

4.3.2 Acessibilidade curricular – adaptações curriculares

A acessibilidade curricular - aqui entendida como adaptações curriculares - é um ponto de extrema relevância no que concerne a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, acreditamos que a garantia de acesso a um currículo que leva em consideração a diversidade escolar e permite práticas pedagógicas adaptadas, é mais uma maneira de reduzir e/ou eliminar as barreiras, ainda hoje, encontradas. Entretanto, essa não parece ser uma tarefa fácil,

> (...) e curricular, eu acho que a gente está avançando, mas ainda precisa de debruçar mesmo, de cada disciplina começar a ver o que é essencial, como eu transmito esse conteúdo, como se dá mesmo esse processo de ensino-aprendizagem. Se preocupar com isso e não só com a transmissão. Mas, se você ensina, o outro tem que aprender. Se o outro não aprendeu, não houve ensino. Não dá para dizer: Eu ensinei! Eu dei todo o conteúdo. Se o aluno não aprendeu alguma coisa aconteceu nesse processo. E não é pessoal. Porque as pessoas levam para o plano pessoal. "Ah, não, estão dizendo que eu sou incompetente. E não é isso! É que você tem que pensar diferente". Como chegar para atender adequadamente esse estudante (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

Pela fala da Coordenadora Pedagógica podemos compreender que o CAp/UERJ tem avançado no que diz respeito às adequações às necessidades de seu alunado. E como ela própria declara, a aproximação das famílias com a realidade cotidiana da escola tem contribuído para essa transformação curricular e cultural:

> Eu acho que as famílias têm estado mais próximas, e isso é um facilitador. A família tem que está junto e a gente tem que dar satisfação a família. E a família tem cobrado, tem exigido um atendimento melhor. E isso é bom para a escola (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

Segundo o Art. 59. do Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos

educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996). Aqui, já era ressaltada a importância de práticas inclusivas no cotidiano da escola e currículos específicos (ou adaptados) para atender as necessidades de seus alunos. No PPP consta que "vale esclarecer que o fato do aluno ter acesso, estar na escola e frequentar os seus espaços físicos não é suficiente para o aprendizado de alunos que necessitam de suportes, adaptações e estratégias pedagógicas específicas para aprender" (UERJ, 2013, p. 75).

O Ministério da Educação lançou, há mais de 15 anos, o documento *Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1998), que indica aspectos basilares para uma educação inclusiva e apresenta possíveis caminhos para o atendimento na escola. Nesse documento, é proposto um quadro onde são classificadas as adaptações como *não-significativas e as significativas*[31], sendo destacadas adaptações: organizativas; relativas aos objetos e conteúdos; procedimentos didáticos; temporalidade; avaliação; acessibilidade; nos objetivos; nos conteúdos; nas metodologias e na organização didática (BRASIL, 1998).

Sobre a implementação de adaptações curriculares no Instituto de Aplicação, uma bolsista de Iniciação à Docência comentou que

> O que existe na verdade é a alteração de como a gente passa para eles; que a gente vê a dificuldade que eles têm e às vezes eles não conseguem entender somente a escrita no papel. Então, a gente usa alguns materiais concretos para conseguir mostrar e dinamizar o conhecimento deles. Para que eles consigam, porque, pelo menos esses com deficiência intelectual, eles conseguiam muito pelo concreto. A gente lia o texto. Mas aí, se a gente conseguisse montar a história, seja em desenho ou em questões matemáticas com algumas peças, eles conseguiam entender muito mais. Então, a única coisa que era mudada ou era o tamanho da fonte ou a questão de a gente conseguir ler para eles, sermos leitores. Mas em termos de conhecimentos eram iguais aos demais da turma (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

A Bolsista III revelou também como é a sua atuação frente essas medidas pedagógicas que objetivam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais,

> Existe o professor regente que é aquele quem faz o planejamento e existe a minha intervenção que é só curricular mesmo, adaptação curricular. Eu posso adaptar, posso usar instrumentos, posso diminuir o texto para não tornar cansativo para aquela criança. Por exemplo, a criança com dislexia, um texto muito grande é cansativo, será que tem

[31] Para aprofundamento sobre o tema, ver Oliveira e Machado (2011).

> necessidade daquele texto todo? Então eu posso, eu tenho autonomia de reduzir aquele texto e fazer essas adaptações para melhor organização (Bolsista III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

Como garante o Projeto Político Pedagógico elaborado pelo próprio colégio de aplicação, "Para estes alunos são necessárias adequações nas ações pedagógicas em sala de aula e fora dela, as quais podem envolver o currículo, o processo de avaliação, a ação didática em sala de aula, o planejamento escolar" (UERJ, 2013, p. 75). Todos esses itens estão analisados no capítulo seguinte.

Ressaltamos que enquanto o espaço escolar for produzido a partir dos referenciais do chamado "aluno ideal" ou do "homem-padrão" (aquele possuidor de todas as habilidades físicas, mentais e neurológicas), as barreiras encontradas, continuarão sendo vistas com naturalidade por todas as pessoas, ou até mesmo não reconhecidas. Sendo assim, talvez, a escola brasileira por algum tempo ainda será palco de luta por um ambiente e uma educação realmente inclusivos.

4.3.3 Acessibilidade Atitudinal

Denominamos esse subitem de acessibilidade atitudinal por acreditarmos que a acessibilidade está para além da estrutura do espaço físico, envolvendo também as relações que são estabelecidas no cotidiano escolar. A palavra atitude está ligada ao comportamento, à postura, à confiança e à afetação que gera nas pessoas. Muitas vezes, pode-se encontrar espaços físicos adequados ~~e~~ que garantam o acesso a todos os indivíduos, mas isso não, necessariamente, significa que o proceder das ações e modos inter-relacionais que lá ocorrem são favoráveis à inclusão.

Pensando sobre o comportamento dos sujeitos em um ambiente escolar tão diverso quanto o do CAp/UERJ, alguns questionamentos foram surgindo durante as entrevistas e feitos aos participantes, mesmo que não constassem no roteiro de perguntas pré-estabelecidas. Quando perguntada: "Você acredita que eles se sentem discriminados? ", a Professora III não demorou em responder:

> Muito. Muito. A menina, [refere-se a aluna de 17 anos com deficiência intelectual que cursa o 7º ano] então, no outro dia a outra estava dizendo que ela ia ficar reprovada, ela estava toda ofendida: "Eu não vou ficar reprovada! ". Porque o colega, o adolescente, ele

> é muito perverso, sabe? Ninguém tem pena não, ninguém entende, é burro e ponto final. (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

Segundo esse relato, a aluna é discriminada por ter essa defasagem de idade com demais alunos da turma, que têm em média 12 e 13 anos e por já ter sido reprovada.

Visando atender os itens sobre a interação do aluno com necessidade especial e os demais atores educacionais que compõe o Roteiro de Observação do Diário de Campo (GLAT, 2016), foram selecionados alguns trechos que estão dispostos a seguir:

> Muitas vezes, ele [refere-se ao Marcos[32], aluno de 15 anos com deficiência intelectual que cursa o 6º ano] faz perguntas, comentários e/ou piadas que os colegas ignoram (como se não estivessem ouvindo que tem alguém falando). Vários meninos e algumas meninas implicam com ele, mandando o Marcos ficar quieto (principalmente, quando ele fala alto) ou implicando com o jeito que ele fala algumas palavras (Nota do diário de Campo, Banco de dados do grupo de pesquisa - 14 de junho de 2015).

Ainda sobre as observações realizadas na turma do aluno Marcos com deficiência intelectual - 6º ano do Ensino Fundamental II -,

> Alguns meninos estão com o hábito de fazer a brincadeira de mau gosto quando qualquer um deles fala ou responde algo errado: "Você tem Down?", eles perguntam para implicar com os colegas. Nenhum professor chamou atenção deles ou pareceu se incomodar com isso (Nota do diário de Campo, Banco de dados do grupo de pesquisa - 28 de junho de 2015).

Apesar de Marcos não ter Síndrome de Down, alguns alunos da sua turma usam esse termo "Down" para se referir à pessoa que está tendo alguma atitude que eles consideram boba ou errada. Em um outro momento do mesmo dia de observação,

> Marcos sentou na coluna do meio, mas na última fileira, dividindo seu livro com um colega que não levou o material. O aluno ficou ajudando Marcos com os exercícios do livro, contudo, não tinha muita paciência e gritava quando ele não entendia. Ele ficou falando palavrões em inglês e mandando Marcos repetir, que não repetia, mas ficava rindo o tempo todo (Nota do diário de Campo, Banco de dados do grupo de pesquisa - 28 de junho de 2015).

[32] Todos os nomes que aparecem nas falas dos entrevistados ou nas notas do diário de campo são nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

A Professora II comenta que sente que existem momentos em que os alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais sofrem situações de exclusão ou *bullying*:

> Ela [aluna do Ensino Médio com surdez], às vezes tentam fazer um *bullying* com ela, os alunos vêm e defendem, quando ela fica sem grupo, alguém chama (Professora II, Banco de dados do grupo de pesquisa - 17 de março de 2015).

A partir desses relatos, vemos que questões como o preconceito e estereótipo aparecem no contexto escolar. Segundo Fagundes (2011), "o preconceito possui uma dimensão cognitiva (...) formulado sem análise prévia". E o estereótipo "relaciona-se à descrição positiva ou negativa de algum objeto e possui uma dimensão afetiva ligada a emoções e valores" (FAGUNDES, 2011, p.188).

Ainda que momentos como os citados acima estejam presentes na escola, outros de interação e colaboração entre alunos com necessidades educacionais especiais, demais alunos, professores e bolsistas também se revelam no dia a dia do CAp/UERJ. No acompanhamento feito à uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, foi observado que as relações estabelecidas entre o aluno com autismo (10 anos de idade), seus colegas de turma e suas professoras (regente e bidocente/mediadora) se mostraram afetuosas, sadias e de valorização dos sujeitos e de interação:

> No momento de registro escrito [no caso do Tadeu o registro era com desenho] sobre a leitura do livro o aluno com autismo [Tadeu] negou-se a fazer. A mediadora pediu para outro aluno [Hugo] que a ajudasse. Prontamente Hugo se colocou à frente do Tadeu e disse: "Tadeu, se você fizer o trabalho direitinho, na hora do recreio lhe dou um dos meus biscoitos e hoje o recheio é de morango, hein?!". Depois de algumas vezes insistindo, o colega [Hugo] desistiu, devido a rejeição e ter sido ignorado pelo Tadeu (Nota do diário de Campo, Banco de dados do grupo de pesquisa - 2 de junho de 2015).

> Houve um momento que a professora regente convidou o Tadeu a entregar as fichas de registro da leitura para os colegas de turma. Antes de começar ela explicou como iriam fazer, assim, a professora ia falando o nome dos alunos no momento que entregava a ficha para o Tadeu, que entregava ao referido aluno. No momento da entrega das fichas o Tadeu além de não trocar nenhum aluno, acertar todos, dava um abraço em alguns colegas (Nota do diário de Campo, Banco de dados do grupo de pesquisa - 23 de junho de 2015).

Durante as entrevistas, quando solicitados a falar sobre como seria a relação dos alunos que acompanham com os colegas, os bolsistas de Iniciação à Docência fizeram algumas considerações sobre a convivência no ambiente escolar desses estudantes no segundo segmento do Ensino Fundamental:

> Porque eles já conseguem ver que as crianças com necessidades especiais são capazes de avançar tanto quanto os outros. Ele não precisa de uma questão de pena, uma questão de um conteúdo reduzido por conta da deficiência. Eles podem chegar ao longe, como as crianças regulares (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

A fala acima retrata esses vínculos de forma mais abrangente, enquanto o relato abaixo aborda a mudança de relações dentro do ambiente de sala de aula, a partir da ação da mediadora

> Olha... eu estou acompanhando a aluna alguns meses já, e ela é muito quieta, muito tímida. Então, ela tinha as amiguinhas dela, e tinha outros alunos. Sendo que quando eu entrei na sala, eu fiz amizade exatamente com os alunos que não ficavam com ela. Então nisso, trouxe uma aproximação, porque quando eles me viam, a aluna está ali, eles não ficaram amigos íntimos, nada disso. Mas conheceram melhor aquela aluna por minha causa. Porque eu estou ali, todo mundo sabe que eu estou ali por causa dela, então, eles me procuram para falar dela. Então, nisso a gente fez um ciclo, e foi isso (Bolsista II, Banco de dados do grupo de pesquisa - 24 de setembro de 2014).

Frequentemente, o que temos encontrado no dia a dia das escolas são alunos que já têm garantido o acesso ao espaço físico, mas que ainda sofrem a exclusão no interior das relações. São o que Fagundes (2011) denomina de novas formas de exclusão ou inclusão marginal.

Contudo, também encontramos relatos que caminham para uma outra visão dos processos e tratamentos pessoais estabelecidos no contexto escolar, com mudanças de posicionamento. O contato com alunos com necessidades educacionais especiais e com práticas de inclusão têm apontado para isso, como na fala de uma professora do 1º segmento do Ensino Fundamental,

> Eu acho que é um processo com o qual a gente lida com muito cuidado, muito carinho e que tem assim, favorecido muito, a nossa formação enquanto professores. Eu diria que eu era uma professora antes, eu tinha determinados conhecimentos antes e hoje eu tenho outros. E não só a respeito do aprendizado dessas crianças, mas a respeito dos processos de aprendizagem (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

4.4 **CAp/UERJ como escola de excelência**

A análise dos documentos disponíveis no site institucional trouxe algumas informações relacionadas à infraestrutura e questões políticas pedagógicas, relevantes à pesquisa – apresentadas acima -, e também algumas das diretrizes políticas nas quais a escola está se respaldando.

No site da instituição estão disponibilizados alguns documentos referentes a políticas que tratam de educação inclusiva, como a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* – emitido na Assembleia geral das Nações Unidas em 2006 (ONU, 2006)[33]. Este documento trata sobre os direitos das pessoas com deficiência de forma generalizada, não sendo específico ao ambiente escolar e nem tão pouco específico aos alunos do Instituto de Aplicação. Também está disponível na página virtual, a LDB Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), contendo o capítulo referente a Educação Especial. Entre os documentos institucionais, destacamos o PPP (UERJ, 2013) e a Deliberação nº 12/2014 (UERJ, 2014)[34], os quais serão discutidos mais à frente.

Como já foi explicado em capítulo anterior, o CAp/UERJ possui uma estrutura e organização diferenciadas, primordialmente, por ser um colégio de aplicação de uma universidade pública. Essa diferenciação é levantada no Projeto Político Pedagógico:

> O Instituto de Aplicação, como unidade acadêmica da UERJ, vem ao longo de sua história sendo capaz de implementar uma grade curricular ampla e diversificada na educação básica e projetos de pesquisa e extensão, através do seu corpo docente, que se destinam aos alunos dos ensinos fundamental e médio o que certamente contribui para dotar a instituição de marcado potencial para uma formação de qualidade e para um ensino de excelência (UERJ, p. 73, 2013).

A Coordenadora Pedagógica relatou que existem situações bem definidas que são relativas à essa formação e organização bastante específica. Ela também destacou que, mesmo que se apresente como uma unidade pertencente à Universidade, o compromisso com a qualidade da educação deve ser uma característica de toda instituição de ensino.

> (...) nós temos um compromisso que eu acho que vai além do compromisso educacional de atender todos os alunos independente das demandas que eles tenham. Eu acho que nós temos um compromisso porque nós somos um campo de formação, se nós somos um campo de formação, nós temos que ir dentro do contexto da sociedade, os processos de inclusão são cada vez mais demandados e aí também é um leque atrás dessa palavra, como um espaço de formação de professores não vai trabalhar isso? Então, isso é uma falha, reconheço isso como uma falha, mas reconheço que esse ambiente educacional ele não é diferente de tantos outros. O que a gente vem assistindo é um processo onde os direitos legais vêm se impondo e obrigando as instituições a se redefinirem e não um processo em que as instituições desde o início estavam dispostas a colher, a se redefinir. Não, isso continua sendo um processo que vem da constituição formal de direitos e, aí sim, a necessidade de transformar essa constituição formal de direitos em direitos plenos na

[33] A Lei Brasileira de Inclusão é baseada nessa convenção que o Brasil ratificou.

[34] Anexo 6.

> execução, na realização desses direitos, então o CAp não foge disso (Professor I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 30 de abril de 2015).

Existem várias possibilidades de se conhecer uma realidade, dentre elas ouvir o relato dos sujeitos que a vivenciam, ou vivenciaram, se constitui em um dos meios mais ricos de se compreender essa realidade (GLAT; ANTUNES, 2012). Dessa forma, consideramos de suma importância expor alguns comentários feitos sobre o funcionamento do CAp/UERJ, a inclusão de alunos com necessidades especiais e a relação feita – social e culturalmente – de que esse espaço se constitui com uma "escola de excelência".

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira há tempo já é conhecido no Rio de Janeiro, e até mesmo no país, como um espaço de excelência educacional. Em grande parte, esse título lhe é atribuído pelos altos índices em avaliações externas. Apesar de buscar relacionar essa ideia de excelência ao fato de ser um local que atende a todos os alunos com qualidade, segundo a Coordenadora Pedagógica em entrevista realizada no início de 2014 (GLAT, 2016), esse discurso de "escola de excelência" por conta de notas e aprovações em concursos é reafirmado pelo corpo docente, discente e pelas famílias dos alunos.

> (...) o Colégio de Aplicação tem que ter essa perspectiva, mas a gente um pouco se descaracteriza quando começa a pensar na competição, o melhor Rio de janeiro, o melhor de não sei onde, o melhor do Brasil. Isso é um peso, isso é bom, mas é um peso. Ano passado não saiu o resultado do Enem porque teve um problema no INEP, os pais ligaram assim que saiu o resultado: Que que aconteceu será que vocês caíram tanto que nem saíram no ranking? E a gente diz assim: "Ah, eu também não to preocupada com o ranking". Mas na verdade tem essa preocupação. Então, é difícil você fazer esse processo de adequação que é social na verdade, na verdade a sociedade está exigindo que as escolas sejam inclusivas (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

Por uma construção cultural, existem instituições que acabam sendo reconhecidas como locais de excelência educacional, são escolas que estão no topo das classificações de avaliações externas (BRANDÃO; MANDERLET; PAULA, 2005), como é o caso do CAp/UERJ. Além desses resultados, a qualificação dos professores que atuam no instituto é outro fator que chama a atenção de pais, alunos e da sociedade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o CAp/UERJ "difere das demais instituições de ensino das redes públicas" pela sua caracterização nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior) "como espaço de formação de futuros professores e campo experimental de pesquisas e projetos educacionais de cunho extensionista, promovendo o aperfeiçoamento didático e

metodológico" (UERJ, p. 19, 2013). Essa articulação entre os níveis de ensino e as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo corpo docente, confere o status de *lócus* privilegiado, permitindo o repensar e refazer da prática docente.

Podemos perceber esse espaço diferenciado de articulação entre ensino, pesquisa e extensão na fala da Professora Bidocente:

> É, esse rótulo de excelência incomoda bastante porque tem uma cobrança como se a gente fosse melhor que os outros, e não é isso. Eu acho que a vantagem do CAp é justamente a gente ter a pesquisa e a extensão. Então, no nosso caso, por ser um Instituto de Aplicação e não por ser um colégio de excelência, a gente tem a vantagem de estar produzindo o conhecimento que a gente precisa. Então, por exemplo, em uma instituição privada não existe esse espaço de produção de conhecimento, e lá existe. Tem o grupo de pesquisa, têm os projetos de extensão, tem a pós-graduação. Então a vantagem do Instituto de Aplicação é a gente poder construir esses conhecimentos que são necessários para nossa prática, para estar sempre refletindo e sempre aprimorando (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

E, também, na fala da Professora V:

> O professor do CAp/UERJ ele faz muita coisa, ele está em turma, ele está pesquisando. Uma vez por ano eu vou ao interior do estado para um projeto nosso chamado InterCAp que dá formação de professores no interior do estado na minha área específica. Aqui a gente dá aula de tudo, de matemática, de português, de ciências, de tudo. Mas, a área que eu sou especialista por formação, a que eu escrevo mais, me dedico mais é a de ensino de história para crianças, que é diferente do que a gente discute de ensino de história de uma maneira geral (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

A respeito do trabalho realizado no CAp/UERJ visando atender às demandas específicas dos alunos com necessidades especiais, a Coordenadora Pedagógica revela que ainda existe muita resistência de alguns professores, porque eles entendem que esse é um ambiente escolar de excelência e, por isso, só "os melhores alunos" (aqueles que serão aprovados em determinados espaços) merecem estar ali. Ou seja, os alunos que fogem ao padrão do "aluno ideal", para alguns professores, devem ir para escolas públicas de outras redes, não para um colégio de aplicação de uma universidade.

> (...) tem muita resistência a esse tipo de trabalho, muitas pessoas que dizem assim: "Nossa! Mas, cara, manda esse aluno para uma escola pública, da rede municipal ou da rede estadual, ele não pode ficar aqui, aqui é uma escola de excelência, aqui os resultados do Enem são maravilhosos, aqui o aluno vai para a universidade". Aí um aluno que tenha alguma necessidade específica, que precisa de um pouco mais de tempo ou de um olhar diferenciado, ele fica perdido aqui, aí ele se torna um aluno indisciplinado, que aí você já

> começa também, já coloca mais uma carga, mais uma marca nesse aluno. (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

Uma das questões colocadas para todos os entrevistados foi o que seria esse conceito de "escola de excelência". Algumas falas merecem destaque, como a da Professora IV, quando ressalta que a excelência não deveria ser baseada no resultado quantitativo,

> Eu acho que a excelência não está no resultado. Pelo menos para mim isso não é o mais importante. Dá orgulho, né? "Olha que legal, um monte de criança passou em primeiro no ENEM, tirou em primeiro, segundo lugar, não sei mais o que lá". É bacana, é interessante, né? Mas isso tudo não é o mais importante. O mais importante é a gente estar contribuindo para um conhecimento pedagógico que colabore com a cidade, do estado, do Brasil, né? Não é só para essas crianças esses conhecimentos pedagógicos. Mais do que ser um colégio de excelência, ser um colégio de aplicação (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Corroborando com esse pensamento, a Professora V foi mais além, levantando que a excelência está na diversidade social e cultural existente no CAp/UERJ,

> A excelência está na presença de todos, isso é excelência fazer com o menino que é cotista, que tem baixa renda, a gente tem um monte aqui. Não é uma escola de bairro, não é uma escola de comunidade, aqui tem menino que vem de tudo quanto é canto desse município e que vem de fora do município também, (...) O menino que chega de chofer, porque a gente tem aqui, tem desde criança rica que passa as férias na Europa, em Nova York, etc... Até o menino que precisa que a escola dê um tênis. Então, aí eu acho que essa é uma grande riqueza, isso que faz a nossa excelência, aqui são os filhos de todos, todos os tipos de pessoas e classes sociais que estão aqui e que todos recebem aulas do Doutor, todos recebem aulas do Mestre, todos recebem o laboratório, tem bolsista, todos recebem. (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Uma bolsista de Iniciação à Docência relacionou a excelência do instituto à possibilidade de flexibilização existente nesse espaço que, segundo ela, não é a realidade de outras instituições de ensino:

> Então, essa inflexibilidade das escolas particulares que atrapalha muito, muito, muito, muito. E como eu tinha essa experiência antes de entrar no CAp, o CAp para mim está sendo algo magnífico. Lógico que tem as dificuldades normais, não é uma escola pública, mas assim, tem pessoas muito dedicadas e que querem fazer acontecer (Bolsista III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

A Coordenadora de Ações Inclusivas apontou que, a partir de sua experiência, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio considerado "de excelência" é uma grande responsabilidade e um grande desafio,

> Então, assim, a gente aqui tem um grande desafio, em que um colégio tem esse tipo de percepção na sociedade, ela nos traz uma responsabilidade grande e o mesmo tempo em que ela traz um contraponto. Essa excelência, ela é constituída a partir de que percepção? Critérios de aprovação, índices nacionais, estaduais, enfim, que eu não os invalido. Mas diante desse sujeito, que tem um tipo de desenvolvimento, uma outra condição de desenvolvimento. A gente tem que reler, que condições esses índices têm. Porque muitas vezes, assim, principalmente a partir do segundo segmento, isso fica muito marcado. Ainda há receios do tipo: "Esse menino atrasa a turma", "Mas eu não consigo trabalhar na turma com esse menino" e "Ou eu trabalho com ele ou eu trabalho com a turma?". Então, ainda existe alguns conceitos que ainda... O que é ser uma escola de excelência? É criar possibilidades em que todos possam aprender? É aqueles que podem aprender com uma autonomia, já autodeterminada, eu posso ser de excelência com uma probabilidade de êxito no final? Mas você ser uma escola de excelência aonde que todos aqui chegam tem uma possibilidade de aprendizado? Aí, é uma outra perspectiva (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

> Se a gente considerar o colégio de excelência, essa coisa que as pessoas têm, que muitos pais até têm. Já vem para cá, inscreve o filho pensando que aqui é um dos primeiros do ENEM. Essa inclusão é extremamente complicada. Mas, o que que eu entendo? Tem que ser um colégio de excelência, mas um colégio de aplicação. E o que é um colégio de aplicação? *É um colégio que, na verdade, deveria definir práticas para outras redes. A gente tem um corpo docente extremamente qualificado, um corpo pedagógico também extremamente qualificado. Então, o experimento tem que ser aqui. A gente tem que começar a pensar como é que se faz e levar essa experiência para os outros.* E isso não estava acontecendo muito. Por uma rejeição. Não, uma escola de qualidade... O que é uma escola de qualidade? Que só recebe aluno bom? E como você define se o aluno é bom se tem sorteio? A partir do sexto ano até tem o concurso, mas vai receber os nossos alunos que foram sorteados. E aí no sorteio, o nome já diz, é sorte (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016, grifo nosso).

Ela ainda continuou dizendo que, muitas vezes, os responsáveis pelos alunos não declaram de início que eles têm alguma necessidade educacional especial por receio da pressão que eles podem sofrer e até por medo de não serem aceitos:

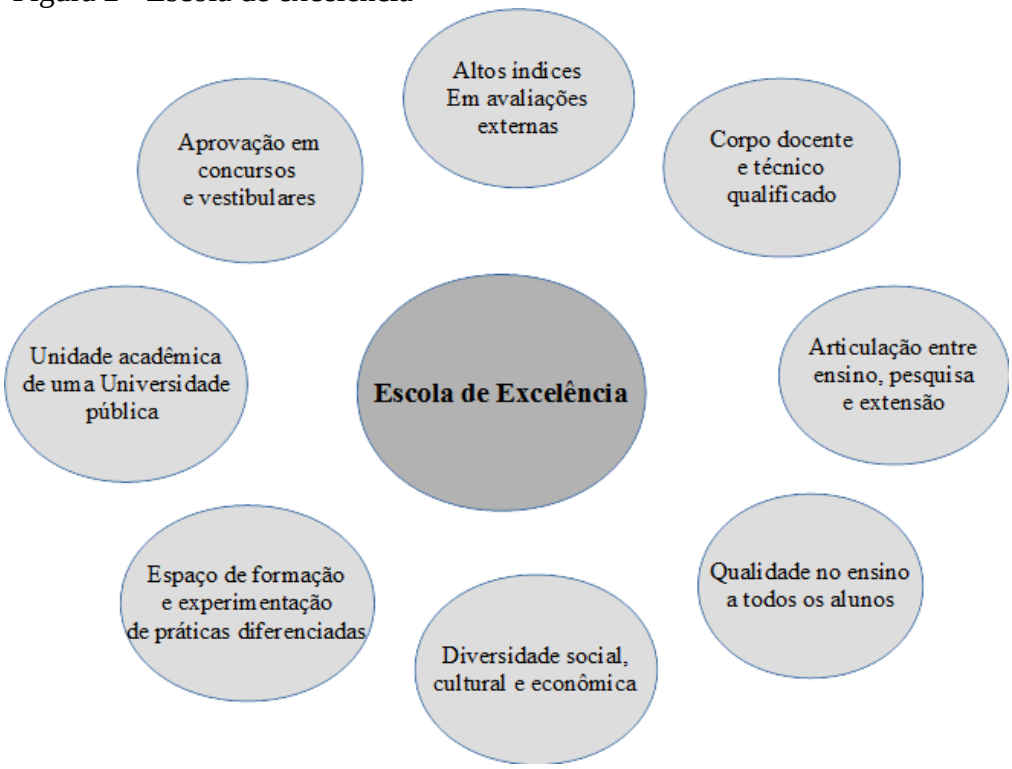
> E o responsável normalmente, até no primeiro ano ele não avisa, ele fica ali um pouco que escondendo porque ele fica com medo até de perder a vaga. Da pressão ser tão forte de chegar a este ponto. *Então, uma escola de excelência é uma escola que consegue efetivamente ensinar a qualquer aluno.* Assim, sempre falo, o professor bom não é aquele que ensina para o aluno bom. Porque o aluno bom aprende apesar de você. Você pode ser ótimo, pode ser péssimo, que ele vai aprender. É aquele que ensina, que é capaz de ensinar e ver que isso é um desafio (...). Então o professor precisa começar a entender isso, que cabe a ele. E aí a gente vai ter uma escola de excelência sempre. Porque a gente vai conseguir atender a esses estudantes. Não vai colocar barreira, esse aí tem uma necessidade especial então a gente já vai querer menos, não acreditar no potencial. E você tem que acreditar na potencialidade de qualquer sujeito. Se você der oportunidade, ele

> aprende. Ele vai aprender, de repente com um tempo maior, mas ele vai aprender, se você estiver disposto a aceitar isso como um desafio. Eu acho que o desafio da instituição de excelência é esse. E de um colégio de aplicação, não faz mais que a obrigação de realmente ter práticas que sejam práticas inovadoras e de socializar essas práticas com outras escolas, com outras redes de ensino e de tentar entender melhor todo o processo. E incluir todos os professores nessa perspectiva (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016, grifo nosso).

Marin (2015) levanta também a importância que as famílias dão a esses ambientes escolares considerados de excelência, "Há uma expectativa nas famílias que buscam as concorridas vagas nessas instituições, pois acreditam que uma boa educação pode mudar o futuro dos filhos, jovens estudantes também acreditam nisso" (MARIN, p. 47, 2015). Assim, apropriando-se da qualidade do ensino oferecido, muitos alunos, almejam melhores colocações no mercado de trabalho e melhores condições de vida.

Abaixo, apresentamos um esquema que resume os aspectos encontrados nas entrevistas, na análise dos documentos e nas observações de campo das características que compõem o conceito de escola de excelência.

Figura 2 - Escola de excelência



Fonte: A autora

O rótulo de “excelência” derivado de índices e notas altas é ainda uma realidade na cultura que envolve o CAp/UERJ. Contudo, a partir dessas falas e do ideário da educação inclusiva, fica claro que o conceito de excelência deveria primar pela oferta a todos os indivíduos de um ensino de qualidade, respeitando as especificidades, tempo e formas de aprendizagem de cada sujeito. Destacamos das análises das entrevistas que muitos docentes acreditam na inclusão e procuram realizar suas práticas dentro do ideal que a verdadeira escola de excelência é aquela na qual todos os alunos aprendem, interagem e compreendem um bom desempenho acadêmico como algo que possa ser medido pelas conquistas diárias do aluno.

Valemos, portanto, das palavras de Marin (2015): “porque a concepção de excelência, do meu ponto de vista, está ligada à de qualidade, que, por sua vez, aponta para o ideal de educação para todos, e em *todos* não cabe exclusão” (MARIN, p. 47, 2015, grifo original). Enquanto a excelência das instituições de ensino estiver comprometida somente com aprovações em avaliações externas e concursos, a pirâmide continuará afunilando e a estratificação da sociedade se reproduzindo no interior da escola.

5 **FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: PERCEPÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**

Este capítulo da análise dos dados contextualiza as percepções dos sujeitos a temas tão caros à educação, apresentadas aqui de acordo com as seguintes categorias:

4 Inclusão escolar,

5 Percepção sobre os alunos com necessidades educacionais especiais,

6 Formação docente para o trabalho com a diversidade, e

7 Práticas pedagógicas presentes em um ambiente educacional inclusivo.

5.1 **Inclusão Escolar**

No final dos anos 1990, crescia o discurso de uma "*educação para todos*" em prol da inclusão social e educacional de grupos considerados como minorias - seja por etnia, condição social, física ou intelectual -, ao mesmo tempo que era percebido um maior movimento dos sistemas públicos de ensino no Brasil em promover modificações para atender à política de inclusão escolar.

Em decorrência dessa mudança política, vimos espaços educacionais com classes comuns, antes frequentadas por um público mais seleto e homogêneo, recebendo estudantes com necessidades especiais e condições atípicas de aprendizagem. Com a chegada desse alunado nas escolas regulares, o ideário da educação inclusiva passa a ser mais um componente presente no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas nesses espaços.

Certamente, um dos interesses deste estudo era justamente apreender como os educadores do CAp/UERJ pensavam e como acontecia, de fato, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre este tema, obtivemos inúmeras respostas, que discutiremos a seguir.

> Finalmente ela vem acontecendo, agora tem muita luta, muita... O tempo todo a gente tem que justificar, o tempo todo a gente tem que justificar. É uma luta mesmo para que ela aconteça de fato. Então, eu acho que a cada ano que passa vira uma realidade (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Como relatado acima, a Professora V acredita que a inclusão começa a ser uma realidade, ainda que ela ocorra através de luta. Ou seja, percebemos que mesmo com um discurso há mais de 20 anos permeando a educação brasileira, continua não sendo uma realidade e não acontece de forma natural nas escolas do país. Corroborando com esse pensamento, o Professor I revela o que acha sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais de forma bem taxativa:

> A palavra é simples: desafio (Professor I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 30 de abril de 2015).

A Coordenadora Pedagógica assim respondeu à seguinte pergunta: "E você acha que o trabalho que está sendo desenvolvido tem contribuído para a qualidade educacional e a garantia dos direitos desses alunos"?

> A garantia dos direitos eu acho que sim, porque independe, ele está garantido legalmente. E as famílias agora tem uma visão diferente, então, eles brigam por este espaço. Eles já acham: "Não, meu filho tem que ficar nessa escola e a escola que tem que procurar atende-lo da melhor maneira". Em termos de qualidade, depende do que a gente acredita que seja qualidade. Se for qualidade, aquela coisa do ranking, aí eu acho está fora. Então, assim, eu acho que a escola continua dando conta, mesmo quando as pessoas acham que não estão dando. Assim, tem um movimento meio de angustia: Será que a gente está atendendo? Será que a gente está atendendo mesmo? Será que a gente está deixando de lado? Eu acho que a escola está atendendo, embora não tenha essa percepção ainda (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

Duas bolsistas de Iniciação à Docência comentaram que conseguem ver mudanças na concepção de inclusão e melhorias no atendimento e nas relações com os alunos com necessidades educacionais especiais a partir do trabalho que vem sendo desenvolvido por elas:

> ... eles já conseguem ver que as crianças com necessidades especiais são capazes de avançar tanto quanto os outros, ele não precisa de uma questão de pena, uma questão de um conteúdo reduzido por conta da deficiência. Eles podem chegar ao longe, como as crianças regulares (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2016).

A Bolsista II também falou sobre essas mudanças:

> Então, sobre a minha visão, tem sido uma evolução porque eu cheguei no CAp em março, tinha muita coisa assim fora do lugar que eu via, sabe? E que, porque realmente faltava alguém presente, né? Para ver as coisas que hoje eu faço. E hoje eu vejo assim, está bem melhor, porque os alunos sabem que tem alguém que pode contar (Bolsista II, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2016).

A Coordenadora de Ações Inclusivas falou sobre essa garantia no acesso à escola, mas ela destaca que outras atitudes precisam existir para que a inclusão escolar, de fato aconteça, para que exista desenvolvimento significativo desse alunado.

> Porque o acesso é uma excelente garantia de acontecer a inclusão escolar. É um avanço você ter um acesso garantido e que força a escola a se mexer, mas em que tempo a escola está se mobilizando? Porque o tempo do aluno está passando, são 12 anos de educação básica onde você vê notícia de dois anos de educação básica ou de nove anos de ensino fundamental e dependendo a condição ele para ali. Você não tem notícias de um aprendizado relevante para aquele desenvolvimento significativo para aquele menino, para aquela menina de aproveitamento de daqui para a frente. Então, que praticas são essas? (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Ela ainda comenta que, mesmo ainda demandando mudanças no CAp/UERJ para efetivar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ela já percebe muitos avanços, principalmente, nas relações interpessoais construídas:

> Não é porque eu preciso de alguém tenha que aponta para eu ler, que eu leia menos que você. Eu aprendo em outro tempo que você, mas eu aprendo. Então, essas turmas do quinto ano hoje trazem um olhar longitudinal, que essas turmas ingressaram no primeiro ano por sorteio tendo dois meninos com autismo ingressando com eles, e vieram acompanhando ao longo de cinco anos. Um aluno em cada turma, é então essa constituição desse ambiente escolar. É muito peculiar, muito único em termos de possibilidades, de condição saudável, de como desenvolvimento como cidadão. O que está previsto nas diretrizes dos parâmetros curriculares. Você se constitui como sujeito a partir dos conhecimentos formais científicos, e das relações que ali abarcam naquele ambiente. *Eu posso dizer que hoje eu fico muito satisfeita, com os progressos que eu vejo nessas três turmas de quinto ano. Pela capacidade que essas crianças ganharam e desenvolveram, de prover boas relações de aprendizado entre eles* (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016, grifo nosso).

> Então, eu aprendi muito nesses dois anos em que eu estive com ele sobre os processos de aprendizagem em geral, não só da criança autista né, porque cada autista vai ser de um jeito. Então, eu acho que o que eu consegui aprender tem me ajudado até hoje e vai me ajudar, acho que para sempre, para compreender o ser humano (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Entendemos que a garantia do direito ao acesso, a qualidade do ensino e a permanência na escola de todos os alunos, indistintamente, tal como defendido por muitos dos entrevistados, geralmente tem sido também os principais aspectos levantados pelos defensores do ideário inclusivista. No entanto, temos defendido que tal princípio só se sustenta com mudanças estruturais na organização escolar (seus tempos, espaços, normas e relações, além da forma do trato do conhecimento, a partir de outras bases epistemológicas, ontológicas e axiológicas) e na organização

social mais ampla, pois nestas estão a base para que as mudanças de atitudes e de concepções sobre os indivíduos se concretizem, passando de utopia para realidade.

Nas nossas análises, pudemos observar que, ainda hoje, algumas pessoas têm outras concepções sobre a inclusão e os processos de ensino-aprendizagem desse público em escolas regulares como, por exemplo, a entrevistada abaixo:

> É, assim, a questão da inclusão é uma coisa que me incomoda muito, porque na teoria é muito bonito, é muito, assim, fácil não é, mas tudo é possível. Só que na prática, fica muito complicado, sempre que eu participo de alguma reunião dessa eu chego em casa e já falei assim para minha filha: "Olha só, se você tiver um filho especial, você vai botar em uma escola especial, não vem com essa de botar não! Inclui no parquinho, inclui na natação, inclui no ballet. Mas assim, mas na hora que você quiser, quando for cuidar da aprendizagem, tem que ser numa escola especial". A gente se frustra demais na prática quando você não consegue dar a atenção que aquele aluno precisa, sabe? (Professor III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

Para a Professora III, o lugar de alunos com "problemas de aprendizagem" é na escola especial:

> Por isso que eu acredito na escola especial. Essa coisa da inclusão para mim é uma farsa! Eu só acredito em inclusão com aprendizagem, inclusão sem aprendizagem, pra quê? Para que deixar a aluna passar para o 7º, 8º,9º sem aprender nada? Para quê? Só para ela se sentir igual? Qual o objetivo disso? Não aprender nada, não pegar informação nenhuma, não conseguir. Depois continuar, não, ela não precisa! Mas se ela aprendesse um pouquinho, seria melhor do que ela não aprender nada! (Professor III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

Ela finaliza dizendo que só acredita na inclusão dos indivíduos que têm deficiências físicas, mas aqueles alunos com comprometimentos cognitivos não.

> Então, assim, eu acredito na inclusão do aluno que não tem braço...a gente teve aqui um menino que vocês não conheceram, efetivamente ele não tinha nada de braço, escrevia com o pé. Tinha uma mesa baixinha e aquilo funcionava, a única questão é que ele não tinha braço [...] a inclusão quando o problema é físico, a gente dá um jeito. (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

Inúmeras pesquisas têm mostrado que esse pensamento acima descrito é muito comum na rede pública de ensino (GLAT, 2011; PLETSCH, 2012; GLAT; PLETSCH, 2012). Além de historicamente existir uma concepção de que o lugar dos estudantes com deficiências e/ou outras necessidades educacionais especiais é em escolas e classes especiais, muitos profissionais ainda não se veem capacitados para trabalhar com esse alunado diverso. Acreditamos, também, que as

muitas barreiras que se fazem presentes no cotidiano escolar levam essa ideia contrária à inclusão em escolas e classes regulares por acreditar que esses espaços não estão preparados para todos os alunos (FONTES, 2007; KASSAR; OLIVEIRA; SILVA, 2007; MACEDO, 2011).

Entretanto, essa visão não é compartilhada por todos os docentes. A Professora IV, por exemplo, argumenta que a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais é uma realidade, e as mudanças que ela demanda na cultura escolar e nas ações pedagógicas precisam acontecer, mesmo que nem todos sejam a favor:

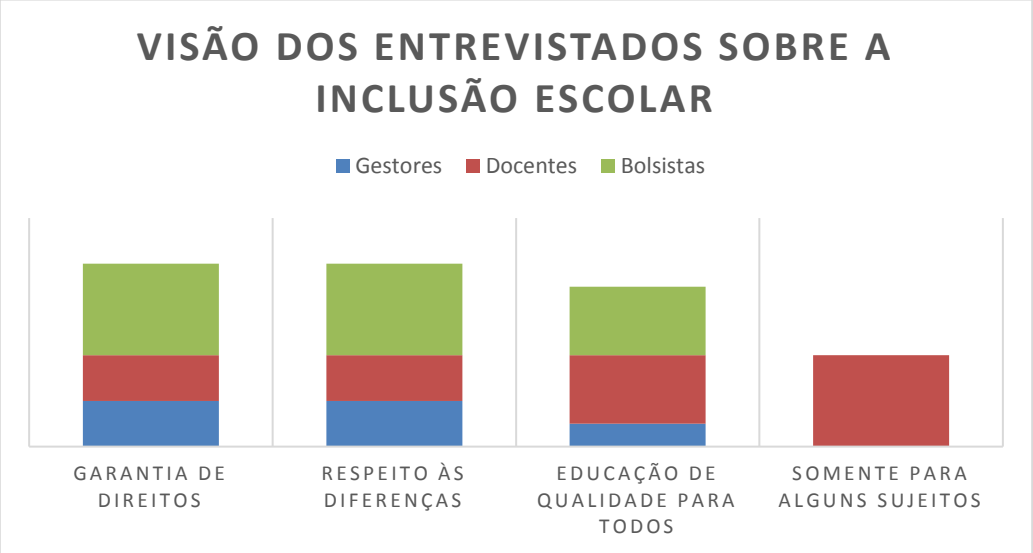
> Até porque agora a gente tem cota. Que entram crianças com necessidades educativas especiais, obrigatoriamente. Então, todo ano nós vamos receber. Ou todo mundo consegue compreender isso e lidar com isso ou a gente vai ter muitos embates (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Entender que a diversidade faz parte da sociedade e também da escola é essencial para considerar o que já foi feito, olhar o que existe e refletir o que pode e deve ser modificado para alcançar espaços escolares que levam em conta as especificidades dos sujeitos e respeitam as singularidades de cada processo de aprendizagem. Nas palavras de Oliveira (2011), "Ao considerar as diferenças como parte integrante da condição humana e, portanto, da aprendizagem escolar, a escola abre espaço para as mudanças e dá o primeiro passo em direção ao respeito às deficiências" (OLIVEIRA, 2011, p.10).

> Esses [alunos com necessidades educacionais especiais] as pessoas entendem como outros sujeitos, mas a gente acha que todos são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Por ser esse um tema fundamental para o objeto de estudo, sintetizamos as visões dos entrevistados – alguns apontaram mais de uma concepção - sobre a inclusão escolar em um gráfico, apresentado abaixo:

Gráfico 1 - Visão sobre a inclusão escolar



Fonte: A autora

Os entrevistados expuseram em suas falas que inclusão perpassa pela garantia dos direitos dos alunos, o respeito às diferenças e a garantia de uma educação de qualidade para todos que atenda suas necessidades específicas e os conhecimentos acadêmicos (que são característicos de ambientes educacionais). Entretanto, encontramos relatos de que a inclusão só pode ser efetiva para alguns estudantes, os outros – principalmente, aqueles que apresentam comprometimentos intelectuais -, deveriam estar em espaços escolares separados, como escolas especiais. A partir das respostas fornecidas pelos participantes, de forma geral, podemos afirmar que eles reconhecem que o princípio da inclusão escolar vai além da simples "inserção" dos "excluídos" aos ambientes escolares e sociais. O acesso à escola regular por si só não garante a qualidade do ensino e a permanência dos alunos na instituição escolar, assim como, a participação plena na sociedade.

Por todos esses aspectos, se a inclusão não for feita com mudanças concretas na organização escolar, esta instituição – como muitas outras - continuará camuflando as desigualdades e as diferenças existentes entre os alunos, e o pior, concretizando o fenômeno que Freitas (2004) intitula de *internalização da exclusão*. Esse fato consiste em transferir para o aluno a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso escolar, pois se argumenta que as oportunidades educacionais ofertadas são iguais, o acesso e a "permanência" foram viabilizados, a acessibilidade e os recursos necessários garantidos, ignorando que a exclusão educacional tem uma dimensão objetivo social, geralmente, mais determinante que a dimensão subjetiva dos indivíduos.

5.2 **Percepção dos entrevistados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais**

Entender como os atores educacionais - no caso, coordenadores, professores ou profissionais de apoio (bolsista/mediador) -, percebem os alunos com necessidades educacionais especiais é de grande relevância para compreender a realidade.

A Professora IV relaciona sua percepção sobre os alunos com necessidades educacionais especiais ao conceito de "escola de excelência" ao dizer que

> Acho que eles vão nos ajudar a saber (...) que excelência é formar o cidadão, o sujeito feliz também, né? Está encaminhado enquanto sujeito, não enquanto profissional. Eu acho que os alunos incluídos eles vão nos ensinar mais isso. Acho que a excelência no trabalho está no desejo de fazer o melhor possível. E nisso eles também nos ajudam muito, porque também a gente tem aprendido muito com eles. Com o trabalho que a gente desenvolve (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

> Eu diria que eu era uma professora antes, eu tinha determinados conhecimentos antes e hoje eu tenho outros. E não só a respeito do aprendizado dessas crianças, mas a respeito dos processos de aprendizagem (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

A Professora IV revela que tem aprendido muito com os alunos com necessidades educacionais especiais e com o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola em função da inclusão desses estudantes. Essa é uma percepção que remete à ideia de respeito à alteridade, da aprendizagem com o outro e a partir do outro (ZANELLA, 2005; RIBETTO, 2009). Nas palavras de Macedo (2011),

> Aquela prática que nos permitiu ver aquilo que talvez nunca prestássemos atenção se não fosse quando ouvimos o outro e o entendemos a partir do lugar que ele está e que ele se reconhece, quando nos aproximamos e nos colocamos no "lugar do outro", através das relações que estabelecemos (MACEDO, 2011, p.38).

> A diferença existe, você tem que aproveitar essa diferença, trabalhar com essa diferença, mas essa diferença existe. Mas, ela tem que ser pensada em relações também igualitárias entre todo mundo (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Na percepção encontrada na fala acima da Professora V, os alunos com necessidades educacionais especiais são alunos que possuem diferenças, mas que essas características diferentes precisam ser trabalhadas e respeitadas. Ao passo que, a Professora II apresenta uma concepção em

que alguns alunos possuem a “marca do fracasso” e que o lugar de “casos mais extremos” - referindo-se à algumas deficiências que podem comprometer mais o desenvolvimento pedagógico dos sujeitos – não é na escola regular:

> (...) essa marca do fracasso pessoal no meu entendimento é muito pior do que se ele estivesse em uma escola especial entre iguais sem a marca da exclusão ali dentro. Entende? Essa é a única certeza que eu tenho. E tendo a achar que, como não há norma para isso, talvez, para casos mais extremos continue sendo mais acolhedor para criança e para família uma escola especial. E casos mais *lights* e que consigam numa escola mais inclusiva. E, mesmo assim, isso é um achismo (Professora II, Banco de dados do grupo de pesquisa - 17 de março de 2015).

Seguindo nessa linha de pensamento, a Professora III questiona se seria justo com os alunos que não têm necessidade educacional especial ter, de algum modo, sua escolaridade “prejudicada” porque ela precisa “ficar olhando” aqueles que têm dificuldades:

> (...) é justo que ele não aprenda porque existe um grupo na turma que tem dificuldade? Aí, eu vou ficar olhando só para quem tem dificuldade?! (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

Infelizmente, essas duas últimas falas transcritas representam professores que percebem os alunos com necessidades educacionais especiais a partir de suas “deficiências” e não através de suas potencialidades. Entretanto, esse não é o pensamento institucional do instituto. Durante a pesquisa em documentos e na busca por informações disponíveis no site do CAp/UERJ, foi encontrado o termo "necessidade sócio-educativas-especiais". Esse nome já implica um conceito mais amplo sobre os sujeitos, e não aquele classificatório e excludente presente nos trechos relatados pela Professora II e Professora III.

Buscando compreender melhor qual a visão da escola em relação à escolha desse termo e que alunos estão incluídos nele, questionamos a Coordenadora Pedagógica sobre essa questão e obtivemos a seguinte resposta:

> Por que que a gente não colocou educacionais? Educativas-especiais? Porque a gente pensou no sujeito mesmo, naquele que não é socioeconômico, são sociais. Por que que a gente tem necessidades sociais? Aqui é um colégio de aplicação em que os alunos entram ou no primeiro ano por sorteio e no sento ano por concurso. Este ano, nós temos alunos cotistas e, é a cota socioeconômica mais etnia e deficiências. Na verdade, por deficiência só entrou um aluno que é um deficiente auditivo que tem uma deficiência auditiva adquirida já com 10 anos de idade, então, ele na verdade usa aparelho, mas ele não tem muitas necessidades. Mas nós temos estudantes que têm. Eu não diria que são algumas deficiências, mas algumas peculiaridades que a escola a agora está procurando atender

> (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

Fica evidente aqui que o entendimento do CAp/UERJ sobre quem são os alunos com necessidades educacionais especiais é mais amplo do que o conceito do MEC sobre público-alvo da Educação Especial. Do ponto de vista conceitual mais complexo, a postura político-filosófica da instituição é que as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais podem ter influências sociais. Ou seja, muitas vezes, o aluno que vai precisar do olhar diferenciado do professor, que vai demandar um atendimento especializado não, necessariamente, é uma pessoa com deficiência.

Uma possível categorização dada a um grupo de sujeitos que apresentam determinadas características físicas, cognitivas, sensoriais e/ou comportamentais não é suficiente para determinar os tipos de interações sociais que poderão estabelecer. É fundamental, portanto, considerar os contextos socioculturais em que os indivíduos estão inseridos, os estímulos, as oportunidades e recursos aos quais essas pessoas são expostas.

No relato abaixo, a Coordenadora de Ações Inclusivas menciona um olhar diferenciado de alguns professores em relação às suas turmas, conseguindo apontar os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial e buscando alternativas para desenvolver o trabalho com eles:

> Atualmente, já há algum tempo, os professores vêm falando que notaram em determinado menino, isso e aquilo: "Será que você pode dar uma olhadinha lá para a gente poder conversar sobre ele? Se tem alguma coisa diferente que a gente possa pensar ou se tem algum encaminhamento que você aconselhe?" (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Ela levanta, ainda, a ideia que apesar da necessidade de utilizar estratégias diferenciadas ou de tempos distintos de desenvolvimento, isso significa que não existe aprendizagem por parte dos alunos:

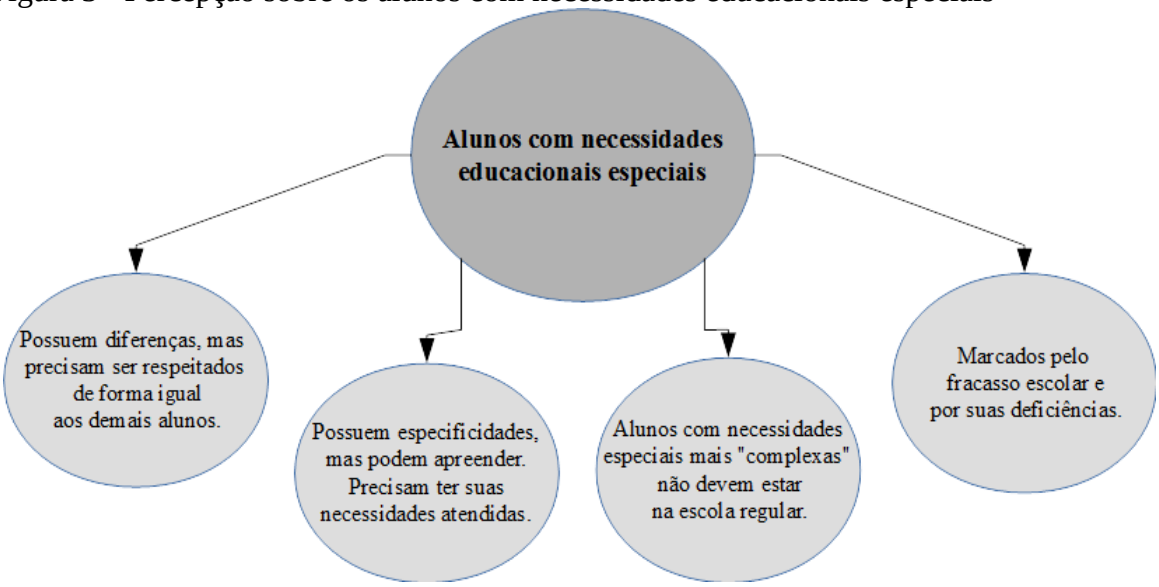
> Não é porque eu preciso de alguém que tenha que apontar para eu ler, que eu leia menos que você. Eu aprendo em outro tempo que você, mas eu aprendo (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

A Bolsista I também partilha desta ideia quando diz que

> Eu acho que ele [refere-se ao Tadeu, autista com 10 anos de idade, aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I] consegue caminhar tanto quanto, porém por conta da questão que ele tem que é o autismo, ele talvez bloqueie um pouco o acesso para isso (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

Para melhor elucidar as diferentes percepções encontradas, a figura seguinte mostra os conceitos que surgiram mediante as respostas dadas pelos participantes:

Figura 3 - Percepção sobre os alunos com necessidades educacionais especiais



Fonte: A autora

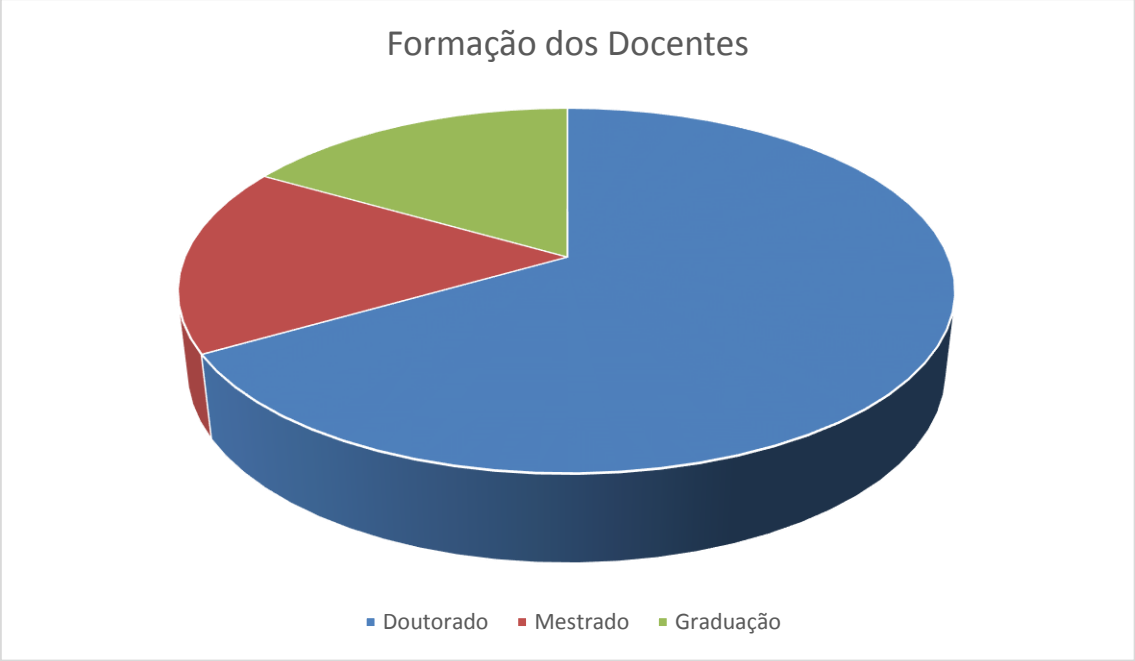
Por esses dados, podemos inferir que não existe consenso entre os sujeitos participantes da pesquisa sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que alguns, inclusive, permanecem com a ideia de que a escola regular não seria o lugar mais adequado para a escolarização de todos os alunos. O estereótipo da deficiência e as marcas do fracasso escolar também aparecem como características que ainda representam esse grupo de alunos na percepção de alguns professores entrevistados. Destaca-se que as duas coordenadoras e todos os quatro bolsistas entrevistados apresentaram uma concepção mais ampla sobre esse alunado, entendendo que precisam ser respeitados e suas necessidades devem ser atendidas.

5.3 A visão dos entrevistados sobre a formação docente

Como ~~já~~ anteriormente discutido, um dos tópicos de grande importância para o desenvolvimento do trabalho com alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais é a formação de professores. Segundo diversos autores (MENDES, 2009; GLAT; PLETSCH, 2012; ANTUNES; GLAT, 2011; entre outros.), a precária qualificação profissional dos docentes para lidar com a diversidade tem sido uma barreira à inclusão escolar.

Essa precarização nem sempre tem a ver com a quantidade de cursos ou qualificações que o profissional faz, mas sim se a formação é voltada para refletir, reconhecer, respeitar e trabalhar com os mais diferentes tipos de aluno. É interessante notar que a formação acadêmica dos docentes entrevistados durante a pesquisa é bastante elevada, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Formação Docente



Fonte: A autora

A grande maioria dos docentes participantes da pesquisa possui o doutorado e somente um professor possui apenas a graduação como titulação máxima. Esse é um dado importante, pois representa que eles tiveram acesso à qualificação profissional através de ensino e pesquisa. Entretanto, esse índice não representa que eles tenham tido capacitação para o trabalho com a

diversidade e a inclusão escolar, já que como já observado na categoria de Experiência Profissional, somente a Professora Bidocente relatou ter formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitas pesquisas apontam para a demanda de capacitar os docentes para a inclusão de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais (FONTES, 2009; GLAT; PLETSCH, 2011; MENDES, 2010; MACEDO, 2011; MENEZES, 2012) em escolas regulares. Essa capacitação é fundamental não só para os professores considerados especialistas (formados para lidar com o público-alvo da Educação Especial e responsáveis por dar suporte do atendimento educacional especializado), mas também, para os professores generalistas (responsáveis pela regência em classes comuns).

Corroborando com esse pensamento, temos registrada no PPP do CAp/UERJ a Deliberação nº 021/2005, de 28 de setembro de 2005, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERJ, que institui o Programa UERJ de Formação de Professores para a Educação Básica. Nesse documento que engloba todos os seus institutos e unidades - do qual o CAp/UERJ faz parte -, encontramos o Artigo 8º apontando que

> As propostas curriculares dos Cursos de Licenciatura deverão incluir disciplinas/atividades que contemplem, na formação de professores, a educação do portador de necessidades educacionais especiais (UERJ, 2013).

É notória a preocupação da Universidade e do colégio em preparar os profissionais que são formados em seus espaços para o trabalho com esse alunado específico, contudo, ainda existem muitas desaprovações a formação proporcionada por cursos de licenciaturas em nosso país. Nos trechos abaixo, a Coordenadora de Ações Inclusivas faz duras críticas a essa realidade:

> (...) mas, eu acho nos cursos de graduação, licenciatura, eu acho que ainda tem um foco (...) ele ainda fica na discussão teórica. É importante a discussão teórica para fazer o alicerce, mas para além disso assim como tem muitas disciplinas que tem o bloco de programa teórico, tem o bloco de programa prático (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

> Então, é uma licenciatura enquanto formação, mas que elas tenham estruturas nos seus currículos a possibilidade desses caras [alunos] discutirem alguma coisa, ouvirem falar sobre: "Que tipo de educação que a gente tem hoje? Que cara a educação básica tem?". Eu estou falando de educação básica, mas eu sei que esses caras chegam no ensino superior, e eu desejo, espero isso para eles. Mas eu vou falar de educação básica prioritariamente porque sem educação básica eles não vão chegar no ensino superior (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

> Então é uma licenciatura que tem uma atenção, um cuidado com as pessoas e as didáticas de ensino porque eu posso ter o cara [professor] que é Ph.D. em Educação Especial, mas se ele não tiver uma didática de ensino em que ele pensa: "Que didática de ensino é essa?". Para esse todo que ele vai encontrar na escola, os conceitos, as teorias todas de física, de química, de biologia, matemática as referenciais de linguagem, ficam rasos. "Como que é eu aplico essas teorias? Que didática eu posso elaborar? Que recursos eu busco?". Então, é isso, essa formação ela é tem que ser técnica sim, mas ela tem que ser didática. E eu sinto uma lacuna grande em relação a isso. Com discussão teórica e prática ainda, eu sei que a gente já um avanço em relação a isso, mas ainda assim nas disciplinas que se criaram em algumas graduações, mas ainda são poucas. Acho que teria que ter uma interlocução mais incisiva (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Alguns docentes ainda não se sentem preparados para atuar com a diversidade:

> (...) porque na teoria é muito bonito, é muito, é assim, fácil não é, mas tudo é possível! Só que na prática, fica muito complicado (...). Sabe? Não tem Cristo que me convença! Tiro pela minha prática, por tudo que já passei, até na recuperação paralela é complicado (...) mas só que junto, gente, é um absurdo isso. Não adianta, junto não dá para fazer. Não dá e não é justo! (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

> Eu estava procurando uma formação mais direcionada, fora da universidade. Palestras, cursos, seminários que me dessem algo a mais, que pudesse me ajudar nessa área (Bolsista III, 25 de setembro de 2014).

> Porque assim, a gente faz o ensino para todos, né? Então, você traz matéria, e vai trabalhando um conteúdo no outro. Para essas crianças [refere-se à alunos com necessidades educacionais especiais] tem que ter uma adaptação curricular. Só que você não pode fazer uma adaptação curricular, o que você faz com ele? Ele assiste só cinco minutos da aula e vai para fora depois? Como é que faço uma adaptação curricular quando não é para todos? Como é que isso pode funcionar se a criança vai continuar em sala e vai continuar vendo você ensinar outra coisa? (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

Nessa mesma direção, Antunes e Glat (2011) apontam problemas como a organização curricular fragmentada e desarticulada com a prática dos cursos de formação de professores, "visto que o distanciamento da teoria e da prática reproduzida pelo currículo não permite que o profissional em formação desenvolva uma práxis pedagógica contextualizada com a realidade" (ANTUNES; GLAT, 2011, p. 191). A Coordenadora Pedagógica afirma que

> Eu entendo que quando você trabalha com a Educação Especial você não tem fórmula. Se você não tem formula para o restante, para a Educação Especial também. Mas assim, uma sensibilidade, um conhecimento maior, aquela perspectiva de você ter um olhar diferenciado, eu acho que a formação do professor, principalmente, é muito falha. Ela é muito falha inclusive para formar o professor mesmo, o docente. Ele sabe o conteúdo, mas muitas vezes a transmissão do conteúdo de uma forma adequada, que não fique só a transmissão, mas que seja um processo de mão-dupla, ensino-aprendizagem, eu acho

> ainda que a formação desses professores especialistas, de geografia, história, biologia é muito conteudista, não é pedagógica. Então, eu acho que ela deveria, tem que avançar para esse pedagógico. Porque você tem o aluno inserido na sala de aula, não importa se você gosta ou não gosta, se você acha que tem formação ou não tem formação. Mas assim, também é muito ruim para esse aluno quando o professor tem uma rejeição para esse processo didático. Essa aí não é minha prática, eu vim aqui para ensinar geografia, e não geografia para um aluno que tem uma deficiência auditiva, ou até uma deficiência intelectual, que acaba sendo mais complicado (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

Nas falas da Professora III, ela toca em dois assuntos que não são, necessariamente, relativos à formação docente, mas que de alguma forma implicam no trabalho realizado em sala:

> É, eu vou me aposentar mesmo porque eu não estou conseguindo mais energia para continuar aí muitos anos (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

> Algumas disciplinas poderiam ser comuns, mas outras tinham que ser diferenciadas para gente realmente conseguir uma adaptação. Assim, para gente realmente conseguir fazer um trabalho diferenciado com aquelas crianças. Porque no meio da confusão a gente não consegue. Porque é uma grande confusão! A aula hoje em dia é uma grande confusão (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

Nesses dois trechos acima, a Professora III levanta as questões sobre a condição de trabalho, o cansaço profissional e a dificuldade de trabalhar de forma diferenciada devido à quantidade de conteúdos e alunos - que ela chama de "grande confusão" - que o professor tem que dar conta. Segundo os relatos, trabalhar sob essas condições é difícil e, mais difícil ainda, seria trabalhar com alunos que os professores não "sabem" como ensinar. Na fala abaixo, é perceptível também essa preocupação de como conseguir atender a todos:

> Porque ensinar é muito difícil. Eu sempre coloquei isso na minha cabeça, quando eu me formei professora, eu não queria ser professora porque eu pensava nisso, eu não vou conseguir ensinar. E aí quando me vi, quando me vejo na posição de ensinar, eu tenho uma extrema preocupação, não comigo, mas com aquele sujeito que precisa aprender. Então, eu tenho que ser muito boa mesmo, eu tenho que correr muito atrás (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

Apesar das dificuldades encontradas no cotidiano das salas de aulas e nos afazeres característicos da ação docente, alguns relatos demonstram que avanços têm ocorrido em relação à postura e atitudes dos professores do CAp/UERJ,

> Recebemos professores novos, já com outro tipo de formação, e isso tem sido um facilitador. Mas antes isso era um complicador. O que se dizia era: "Essa escola não é para

> esse aluno”**.** E muitos alunos acabaram saindo mesmo. Entraram via concurso, e o sorteio. E aguentaram quando muito o Fundamental I e quando chega no Fundamental II, a coisa foi muito mais difícil. Então, por isso que eu estou dizendo, tem sido um processo. Acho que esse ano a gente tá pensando em avançar mais. Né? Porque em alguns momentos a gente chegava a falar com o professor e o professor reagia, já estava dando conta, achava aquilo uma bobagem, já que o aluno estava aqui ele tinha que render como os outros. Então, acho que a gente está iniciando (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).
>
> Porque eles já conseguem ver que as crianças com necessidades especiais são capazes de avançar tanto quanto os outros, ele não precisa de uma questão de pena, uma questão de um conteúdo reduzido por conta da deficiência (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

Outro ponto relativo à formação docente está na diferença relatada entre os professores do 1º e do 2º segmento. Segundo as informações coletadas, os discursos e práticas voltados à inclusão escolar estão mais consolidados no âmbito dos anos iniciais de escolaridade, quando a quantidade de professores e disciplinas ainda é menor. Embora o trabalho no Ensino Fundamental I ainda precise de melhorias para proporcionar uma escolarização adequada a todos os alunos, observamos que esse é um espaço mais aberto às mudanças. Ao passo que, os anos finais do Ensino Fundamental e Médio apresentam uma estrutura curricular mais complexa e uma diversidade de docentes que não está familiarizada com o ideário de uma educação inclusiva

> Agora, o quê agente observa é que o departamento de Ensino Fundamental, departamento que atua nos anos iniciais, de uma certa maneira, vem trazendo uma experiência que ela começa a chegar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa prática de dizer que todos precisam ter, todos têm direito de ter uma educação de qualidade, de receber esse atendimento, começa a chegar lá (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).
>
> Existe um perfil que é em relação ao primeiro segmento, e tem o perfil dos anos finais do Ensino Médio. Pela própria complexidade do currículo, eu tendo a acreditar. E tenho visto esse movimento, embora pouco em relação ao segundo segmento, particularmente, que têm professores que fizeram uma licenciatura e estão buscando um tipo de formação complementar nessa área [Educação Especial]. O que acaba que os meninos [alunos com necessidades educacionais especiais] que estão chegando lá, ainda são poucos (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

A partir desses trechos e com os dados de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, percebemos que a demanda existente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é muito maior do que nos anos finais e Ensino Médio. Contudo, sejam professores especialistas ou generalistas, professor de núcleo comum ou de disciplinas, é primordial que

existam professores capacitados para trabalhar com a diversidade em todos os âmbitos e níveis de ensino.

Reafirmando esse pensamento, ao pesquisar sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum, Redig (2011) constatou que:

> Muitos alunos estão chegando ao Ensino Fundamental II Médio, com conhecimentos acadêmicos inferiores aos das séries desejadas e os professores não sabem o que fazer com esses educandos, pois foram passados de ano sem a preocupação da aprendizagem (REDIG, 2011, p.79).

Para a inclusão escolar de todos os alunos é preciso de um sistema educacional em que os seus pedagogos dominem assuntos referentes à alunos com necessidades educacionais especiais. Não só professores e pedagogos, mas essa preocupação deve ser de todos os profissionais que atuam na gestão e coordenação pedagógica das escolas (ANTUNES; GLAT, 2011). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Pedagogia, Resolução CNE nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006), o pedagogo deve ser formado para atuar em um contexto que considere a diversidade humana. Todavia, essa não parece ser a realidade encontrada:

> Eu acho a formação muito ruim, para todo mundo. Até mesmo para o pedagogo. Tinha uma época que o pedagogo poderia fazer uma opção pela Educação Especial, e aí você tinha umas pessoas mais qualificadas, eu diria. Agora que uma formação genérica, fica extremamente complicado, porque você vai fazer isso quando é uma pós-graduação e é difícil mesmo você encontrar até espaços de formação que sejam de excelência. Eu acho assim, nenhum vai dar conta (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

> Eu vejo muito a licenciatura encaixotada nos seus conhecimentos científicos, inclusive a Pedagogia. Então, assim, eu acho que o grande pulo do gato das universidades é de contribuição de formação paralela à sala de aula das licenciaturas, inicial de interlocução nas escolas, de inserção nas escolas. E nesse cotiando que eles vão atuar. Então, o currículo precisa prever essas ações, essa formação do que diante do cenário escolar hoje, o que a gente teve e que será da criança. E a cada ano você vai vendo essas interlocuções, essas realidades postas. E isso a gente tem sim, um histórico muito bom, mas nem sempre dá a iniciativa para o cara [refere-se à professores] agir, deixar ele preparado didaticamente para ele fazer essa interlocução que a escola precisa, que o menino [refere-se à alunos com necessidades educacionais especiais] precisa (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Nessa perspectiva, a formação de professores deve ser direcionada para a interlocução de teoria e prática, do "saber" e do "saber fazer", como bem argumentam Glat e Pletsch (2012).

> Independentemente de propostas político-curriculares, não se pode esperar que professores sem conhecimentos e experiências formativas que levem em consideração a

> diversidade possam dar conta de ensinar, no contexto atual das escolas públicas brasileiras, alunos com significativas diferenças na aprendizagem (GLAT; PLETSCH, 2012, p.121)

As palavras da Professora Bidocente refletem exatamente a diretriz que a formação de professores deveria seguir

> Eu acho que a formação docente deveria tratar da questão da educação inclusiva de uma forma mais natural. Muita gente reclama que não teve formação para trabalhar com aluno com necessidade especial, mas eu acho que essa formação faz parte de uma formação geral, por mais estranho que isso possa parecer. Porque o aluno com necessidade educacional especial é um aluno, e os demais alunos sem necessidades educacionais especiais também não são um grupo homogêneo. Então, se a formação do professor fosse tratada da forma da diversidade, que é a realidade do ser humano, essas necessidades educacionais especiais deveriam surgir de forma transversal, da mesma forma que está na LDB. Então eu não acredito em um semestre de aula sobre a educação inclusiva para preparar o professor. Eu acredito em uma outra visão de educação em que todo o ensino seja voltado para atender as necessidades de todos os alunos. Enquanto a gente pensar a educação inclusiva como algo a parte, a gente está se afastando da verdadeira educação inclusiva (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

Dessa forma, Menezes e Cruz ressaltam que "todo trabalho pedagógico que se pretenda exitoso requer profissionais, principalmente professores com formação adequada, o que inclui competência técnica e acesso a estratégias pedagógicas assertivas" (MENEZES; CRUZ, 2013, p.133). Como destaca a já citada Deliberação nº 021/2005, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UERJ

> a qualidade da formação dos docentes não passa simplesmente pela inserção de novas tecnologias educacionais, nem tão pouco pelo domínio exclusivo de conteúdos e formas de ensinar, mas pelo somatório de todas essas variáveis redimensionando o enfoque disciplinar apoiado necessariamente numa real mudança de mentalidades, superando a fragmentação e apontando para o repensar de novos currículos pautados numa visão crítica, humanista, multicultural e interdisciplinar (UERJ, 2005, p.8)

Sendo assim, mesmo que as políticas nacionais e as diretrizes internas do CAp/UERJ privilegiar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e apontarem para a formação docente para a diversidade, a realidade encontrada ainda demanda por reestruturação. Para a formação docente, tanto inicial, continuada ou em serviço, se fazem essenciais exercícios de reflexão crítica na organização curricular dos cursos de formação de professores e da práxis docente no contexto das salas de aulas do ensino regular.

5.4 **Práticas Pedagógicas presentes em um ambiente educacional inclusivo**

As práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar têm muito a revelar sobre a ideologia e as metodologias usadas na escolarização dos alunos. Quando falamos, especificamente, de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, essas práticas mostram-se bastante diversificadas, como podemos perceber nos relatos abaixo:

> É justo que ele [aluno dito "normal"] não aprenda porque existe um grupo na turma que tem dificuldade? Aí eu vou ficar olhando só para quem tem dificuldade?! É muito complicado (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

> (...) com a criança com necessidade educativa especial, a gente vai tentando buscar, compreender o que que ele já sabe, né? O que que ele precisa saber e, a partir daí ir replanejando o trabalho, o tempo todo, replanejando o trabalho (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

> Primeiro lugar, a gente tem que estudar muito. Porque, às vezes, você acha que uma estratégia que você utilizou para um aluno que tinha mais dificuldade, vai funcionar com esse. Não funciona, necessariamente (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Diante dessas três falas, podemos inferir que os professores apresentam pensamentos e posturas diferentes em relação aos alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais. A Professora III, acredita que ter um olhar diferenciado, utilizar estratégias específicas para esse tipo de alunado é complicado e injusto, tanto para ela quanto para o restante da turma. No entanto, as Professoras IV e V, já declaram a necessidade de pensar suas práticas a partir das demandas dos alunos e que elas precisam sempre ser replanejadas para atender as dificuldades de cada um.

A Professora II demonstra que existe uma preocupação com os alunos com necessidades educacionais especiais, mas que suas práticas pedagógicas não são diferentes para eles. Segundo ela, a atenção está em saber se eles estão "integrados" em sua aula:

> Como é que eu trabalho com ela [aluna do Ensino Médio com surdez]?! Eu não dou um tratamento metodológico diferente a ela, eu dou um tratamento humano de maior atenção a ela (...) eu não preparo uma aula diferente por causa dela, eu me preocupo se ela está integrada na minha aula (Professora II, Banco de dados do grupo de pesquisa - 17 de março de 2015).

Já o Professor I, pontua que ainda que não consiga trabalhar questões pedagógicas com os alunos, ele busca desenvolver o lado afetivo e social, partindo da valorização das potencialidades dos estudantes:

> Para um menino que tem dificuldades acadêmicas, (...) um menino que já está fora de idade. Então, vamos lá! Pelo menos o lado afetivo, o lado social a gente já começa a trabalhar no sentido de valorizar o talento, os potenciais que ele tem e vamos usar isso para fazer ele andar também no restante. Pode ser que a gente não consiga, mas também no restante. Ou seja, volto ao início, cada caso é um caso, não existe padrão (Professor I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 30 de abril de 2015).

A Bolsista II acredita que sua presença em sala leva alguns professores a mudar suas práticas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais por se sentirem intimidados com a situação de serem "observados". Já a Bolsista I, sugere que o primeiro ponto é entender que eles podem ter o mesmo conteúdo, mas participando de estratégias e práticas diferenciadas.

> Porque, assim, eu não interfiro na aula do professor, só que a minha presença na sala de aula já é um: "Opa! Tem alguém aqui.". Então, é até para amenizar aquela situação. (...) mesmo que eu não fale nada, "tem alguém aqui me observando". Então, isso já ajuda muito. Então, se cada bolsista estivesse, se tivesse um bolsista em cada turma no segundo segmento (Bolsista II, Banco de dados do grupo de pesquisa – 24 de setembro de 2014).

> Então é, sobre a minha visão, tem sido uma evolução porque eu cheguei no CAp em março, tinha muita coisa assim fora do lugar que eu via, sabe? E que, porque realmente faltava alguém presente para ver as coisas que hoje eu faço. E, hoje, eu vejo assim, está bem melhor, porque os alunos sabem que tem alguém que podem contar (Bolsista II, Banco de dados do grupo de pesquisa – 24 de setembro de 2014).

> Eles [alunos com necessidades educacionais especiais] aprendem tanto quanto, porque eles aprendem. O primeiro ponto é por eles aprenderem a mesma, o mesmo conteúdo. Eles não têm um conteúdo diferenciado, mas eles têm estratégias com o mediador. Eles conseguem ter estratégias e formas e materiais diferentes para que eles consigam pegar todo aquele conhecimento que o professor está passando e aprender da forma que a deficiência deixa, deixa que eles aprendam (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa – 25 de setembro de 2014).

Com esses depoimentos, acreditamos que a presença de um outro profissional em sala, seja ele professor bidocente ou mediador, auxilie a condução de um espaço mais inclusivo, visto que o professor regente da turma necessita, de alguma forma, pensar aquele ambiente para além do ideário utópico de uma classe homogênea em que todos aprendem no mesmo tempo e da mesma maneira.

Percebemos que, muitas vezes, a complexidade de individualizar o trabalho em sala é um fator que ainda permeia o universo das práticas pedagógicas de docentes que atendem em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais. Como há diferentes concepções sobre a inclusão escolar entre os professores, a escolarização desses alunos é extremamente afetada por práticas que nem sempre valorizam suas potencialidades e especificidades e que não garantem, de fato, um ambiente escolar inclusivo. Contudo, é notório que muitos profissionais buscam manter um "olhar diferenciado" para esse alunado e realizar ações que promovam sua aprendizagem.

Como já discutido no tópico *Acessibilidade curricular – adaptações curriculares* da categoria de análise *3. Acessibilidade*, as adaptações curriculares são as mudanças realizadas no currículo para que ele se torne um currículo inclusivo e apropriado para atender a diversidade dos alunos (OLIVEIRA; MACHADO, 2011). Apesar de existirem inúmeras conceituações de currículo (SILVA, 2005; LOPES; MACEDO, 2009; entre outros.), com múltiplas organizações pedagógicas, o currículo sempre envolve planejamento, metodologias, práticas, tempo e espaço de aprendizagem e estratégias de ensino e avaliação (GLAT; PLETSCH, 2012).

Segundo o conceito de prática curricular discutido por Lunardi-Mendes (2011), as ações dos professores para a construção do currículo devem ser "sempre coletivas, culturais e mediadas pelas contingências do tempo e do espaço escolar" (LUNARDI-MENDES, 2011, p. 169). A autora ainda argumenta que as práticas curriculares são desenvolvidas por professores e alunos, pois não são ações individualizadas, são compartilhadas e com significado.

Dentro desse contexto, as práticas curriculares seriam as ações de elaboração e implementação do currículo. Nesse sentindo, portanto, as adaptações curriculares não significam trabalhar para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas desenvolver o trabalho com esses estudantes (OLIVEIRA; MACHADO, 2011,). Abaixo, apresentamos algumas falas sobre como os participantes da pesquisa percebem as adaptações curriculares para educandos com deficiências e/ou outras necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ:

> Olha, o que a gente começou a desenvolver no ano passado ainda de forma inicial, mas começamos, foi um processo de adaptação do instrumento, não apenas para esse estudante [aluno que apresenta "dificuldades cognitivas", segundo as palavras do professor] especificamente, mas para todo o coletivo com algum tipo de registro de demanda. Então, pegando a minha disciplina comecei a minha interface com Coordenadora de Ações Inclusivas, inclusive com outros elementos da coordenação. Eu disponibilizei minha prova, pedi orientação nos casos específicos que eu sabia que fariam minha prova, já que a gente não tinha a intenção nesses casos de fugir do instrumento formalizado, que não é

um instrumento, mas é parte do processo da escola (Professor I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 30 de abril de 2015).

Como é que eu trabalho com ela [aluna do Ensino Médio com surdez]?! Eu não dou um tratamento metodológico diferente a ela (...) eu não preparo uma aula diferente por causa dela (...) porque eu já trabalho muito com as linguagens da arte (Professora II, Banco de dados do grupo de pesquisa - 17 de março de 2015).

Para essas crianças tem que ter uma adaptação curricular. Só que você não pode fazer uma adaptação curricular, o que você faz com ele? Ele assiste só cinco minutos da aula e vai para fora depois? Como é que faço uma adaptação curricular quando não é para todos? Como é que isso pode funcionar se a criança vai continuar em sala e vai continuar vendo você ensinar outra coisa? (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

A gente tem um grupo no sétimo ano que tem um espaço diferenciado para fazer as avaliações, é dado mais tempo para eles, tem um professor junto, tentando mediar ali, tirar alguma dúvida. Então, em matemática a gente até fez no segundo período uma avaliação diferente. Mas, o que aconteceu, ela [aluna de 17 anos com deficiência intelectual, 7º ano do Ensino Fundamental] nem com essa avaliação diferente ela conseguiu fazer. Outros meninos conseguiram, mas ela tem uma dificuldade imensa. É muito complicado (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

Eu fiquei com ele [refere-se ao Tadeu, autista com 10 anos de idade, aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I] e percebi que as ecolalias[35] que ele tinha, ele era capaz de ler. Porque eu estava tentando ler com ele um poema que eu tinha pedido para a mãe ajudá-lo a decorar, e ele não estava interessado, ele estava disperso, não conseguia prender a atenção dele. E aí, ele começou a contar uma história decorada, que era uma ecolalia, ele repetia aquela história muitas vezes. E eu comecei a escrever aquela história. Ele falava, e eu escrevia, eu registrava o que ele estava falando. E eu dividi, a mesma técnica que eu ia usar com o poema, eu acabei fazendo com essa, com um pedaço dessa história, com uma parte dessa história. E, aí, ele fez a atividade. Era uma atividade em que ele escrevia parte da história em fichas, em tiras. E depois ele tinha que pôr em ordem a história. E ele conseguiu (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

Com o Marcos [refere-se ao aluno de 15 anos com deficiência intelectual que cursa o 6º ano] no ano passado, que tinha um problema sério de disgrafia para produção de texto, as palavras eram muito incompletas. Às vezes, frases. A gente começou a utilizar o computador com ele, então, quando ele ia escrever no papel usando papel, a caneta, o papel e o lápis, ele produzia de um jeito, quando ele ia para o computador ele produzia de outro. Ele conseguia ter uma ordenação para escrita diferente, ele conseguia produzir mais com mais sentido. Então, com ele funcionou com outro vai ser de outro jeito (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

O que existe na verdade é a alteração de como a gente passa para eles, que a gente vê a dificuldade que eles têm e, às vezes, eles não conseguem entender somente a escrita no papel. Então, a gente usa alguns materiais concretos para conseguir mostrar e dinamizar o conhecimento deles. Para que eles consigam, porque, pelo menos esses com deficiência intelectual, eles conseguiam muito pelo concreto. A gente lia o texto, mas aí se a gente conseguisse montar a história, seja em desenho ou em questões matemáticas com algumas peças, eles conseguiam entender muito mais. Então a única coisa que era mudada ou era o tamanho da fonte ou a questão de a gente conseguir ler para eles, sermos ledores. Mas

[35] Ecolalia é uma característica do período de balbucio no desenvolvimento em que a criança repete (ecoa) o mesmo som por vezes seguidas.

> em termos de conhecimentos eram iguais aos demais da turma (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

> Usar instrumentos, eu posso trazer instrumentos na hora da prova ou na hora da avaliação, eu posso ajudar, facilitar no desenvolvimento daquela questão para aquele aluno [qualquer aluno que ela acompanhe]. Hoje, por exemplo, eu fiz uma adaptação de um texto, eu selecionei as partes mais importantes e fiz tudo em letra bastão, caixa alta, para a melhor visualização e organizei em tópicos. Existe a minha intervenção, que é só curricular mesmo, adaptação curricular, eu posso adaptar, posso usar instrumentos, posso diminuir o texto para não tornar cansativo para aquela criança. Por exemplo, a criança com dislexia, um texto muito grande é cansativo, será que tem necessidade daquele texto todo? Então, eu posso, eu tenho autonomia de reduzir aquele texto e fazer essas adaptações para melhor organização (Bolsista III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 24 de setembro de 2014).

Diante desses relatos, podemos concluir que a concepção sobre adaptações curriculares e como fazê-las não é um consenso entre os atores educacionais entrevistados. No entanto, muitos deles se mostraram sensíveis e disponíveis a fazer alterações necessárias para melhor atender aos seus alunos, dentro das possibilidades e conhecimentos que possuem.

6 O ENSINO COLABORATIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CAP/UERJ

Neste último capítulo da análise dos dados, serão discutidas as quatro categorias finais da pesquisa, elencadas abaixo:

9. Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais,
10. Sistemas de Suporte no CAp/UERJ para o atendimento educacional especializado,
11. Processos Avaliativos, e
12. Gestão escolar.

6.1 **Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais**

A partir do exposto até o momento, pode-se constatar que o CAp/UERJ é um colégio que têm pensado a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais de forma bastante particular e vêm buscando estratégias diferenciadas para promover a sua educação.

A Professora Bidocente comenta sobre a realidade escolar e o trabalho que vem sendo desenvolvido para esses alunos

> Olha, é um trabalho bem recente, nesse sentido eu acho que a gente está se constituindo. E a gente está nessa busca de consolidar uma proposta. Então, não é um trabalho que está pronto e nunca vai estar. Eu acho que a gente está construindo e, nesse sentido, a gente vai se aprimorando, a gente vai colocando mais gente na nossa rede, trabalhando mais esse conceito, estudando mais. Então, é um processo em construção (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

A Bolsista I também relata que a estratégia do ensino colaborativo, além de apresentar avanços para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais, tem contribuído nas relações interpessoais dos alunos com seus colegas:

> Não só eu, mas como os alunos também se veem da melhor forma. Porque ele não vê como aquele menino que não consegue aprender, porque com a mediação aquele aluno especial ele aprende tanto quanto. Então, já não tem essa diferença e essa ligação dos

> próprios alunos em si, melhora também com a questão da mediação (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

Vários dos entrevistados relataram que o trabalho colaborativo é muito importante e que, apesar de precisar de mudanças e melhorias, tem proporcionado um atendimento que tem sido fundamental na escolarização dos alunos incluídos no CAp/UERJ. A respeito das mudanças que ainda necessárias, a Coordenadora Pedagógica diz que elas necessitam ocorrer

> (...) principalmente, na questão curricular, na prática pedagógica. Em ver o aluno a partir dele e não o aluno dentro de um ano de escolaridade. Porque, muitas vezes, o professor pensa nisso: Eu tenho que trabalhar determinado conteúdo. E eu não estou dizendo que não tem que trabalhar. Por exemplo, alguns professores fazem uma adaptação nas provas, e fazem para esses alunos. E eles acabam percebendo que essa adaptação que eles fizeram, serve para os outros também. Que a prova não tem que ser pegadinha, não é um concurso. Concurso tem outro caráter. Mas o processo ensino-aprendizagem, você vê: aprendeu? Não aprendeu? Por que que não aprendeu? E o que eu vou fazer? Como é que eu reformulo? Quando a gente fala de necessidade especial, quase todo mundo tem, né? Porque ninguém é bom em tudo. Então é importante que as pessoas tenham essa percepção. E a escola, as escolas de modo geral, precisam avançar nisso. Porque a gente não foi preparado. A gente foi preparado para o aluno ideal. Aquele aluno que vai chegar e vai trazer o material, que vai aprender, que vai curtir aprender. E essa não é uma realidade nem em relação aos outros (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

A Coordenadora de Ações Inclusivas também acredita que algumas modificações são essenciais, e apresenta as ações que estão sendo realizadas para que a estrutura do colégio permita que o atendimento aos alunos seja mais efetivo em todos os níveis de escolaridade.

> Sim, há uma perspectiva bastante palpável já, de uma estruturação de um departamento, que permeie toda a educação básica. Uma questão que é bem estrutural, mas que está além da questão estrutural que também, deu um lugar de referência, e para interlocução para uma coisa mais formal, as vezes e preciso, mesmo que em um ambiente você não queira dar nomes específicos, mas, às vezes, é preciso uma estrutura que saiba a quem se dirigir, para compartilhar e não simplesmente para delegar. Então, há uma perspectiva, de criar um departamento. Para além disso a questão do departamento, pela demanda da locação de carga. É uma demanda de que ela é justificada, a cada semestre para poder atender minimamente alguns sujeitos, a demanda tende a crescer com o sistema de cotas na escola, então, essa vai ser uma discussão constante e sistemática no instituto. Com a questão do departamento, talvez, isso favoreça para que a gente possa ter essa compreensão dessa estrutura de forma mais razoável para a gente poder alinhar essa estrutura para que a gente não inicie o ano sem professor, para que a gente não perca tempo nesse engajamento de processos. A cada mês, você deixa de ter esse engajamento, são questões bastante relevantes que se apresentem no desenvolvimento daquele menino, daquela menina. Então, é só costurar um pouco melhor essa estrutura organizacional do que é o AEE. Pedagogicamente, a gente tem uma ideia bastante concisa, mas estruturalmente, que entra nas questões institucionais, de organograma, alocação de carga, que a gente precisa definir. **Não acho que isso vá resolver tudo, mas, de novo, é mais um passo, mais uma possibilidade de você abrir mais um pouquinho aquela porta para que, daqui a pouco, a gente esteja com um janelão bem iluminado sobre o que é inclusão escolar,**

> **o que são os processos de escolarização para esses sujeitos.** Como e o que isso agrega à escola, o porquê isso agrega a escola em qualidade de ensino. **O que me faz defender a perspectiva de inclusão é que eu acho que ela qualifica os processos de ensino para além do sujeito para o qual ela é especificamente direcionada** (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016, grifo nosso).

Um dos pontos chave que se destacou ao longo da pesquisa foi que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo geral, se diferencia dos outros alunos devido às suas demandas específicas. Ou seja, uma escola inclusiva precisa ser entendida em sua essência e organizada desde a base como um espaço de educação para todos, e não somente para alguns. Um lugar que recebe aos mais diferentes tipos de alunos não pode ser estruturado para ensinar, desenvolver e aprovar somente alguns. A escolarização de cada sujeito é, por si só, um processo único, visto que cada indivíduo é único.

6.2 **Sistemas de suporte no CAp/UERJ para o atendimento educacional especializado**

6.2.1 Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE)

O Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE) é o setor responsável pela estruturação das turmas da educação básica "obedecendo aos critérios discutidos/acordados com o corpo docente para que as mesmas sejam adequadas às propostas pedagógicas de cada ano de escolaridade" (UERJ, 2013, p.51). Deste núcleo faz parte uma coordenação que direciona as ações e estratégias para o atendimento especializado no colégio. Contudo, esse trabalho recente, já está se constituindo como um espaço de suporte e formação para todo o colégio.

> E aí, assim, eu acho que a gente está numa caminhada construindo ainda formas de atendimento que são muito particulares. No CAp, você tem ações que são diferentes das ações de outras redes, mas que são ações de inclusão (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

No site institucional estão disponíveis o PPP – que no capítulo 7.7, aborda o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Colaborativo (UERJ, 2013, p. 74-78) - e a Deliberação nº 12/2014 (UERJ, 2014), que cria o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como oferta

integrada às classes comuns do CAp/UERJ. Esses dois documentos são norteadores do trabalho que vem sendo realizado há alguns (poucos) anos na instituição. Por isso, ainda que o PPP e a Deliberação nº 12/2014 descrevam como deve ocorrer o atendimento a esses sujeitos, consideramos importante ouvir o que os participantes da pesquisa percebem sobre como vem acontecendo o funcionamento e organização no CAp/UERJ por meio das ações do NAPE.

> Eu acho que ainda é um processo insipiente. Aí eu tenho que destacar. Primeiro segmento, os anos iniciais, tem essa integração maior. Quando chega no segundo segmento, o que a gente tem conseguido agora, é ter, por exemplo, o professor, a Coordenadora de Ações Inclusivas participar de alguns Conselhos de Classe, o bolsista também participar desses Conselhos de Classe (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

> Nós temos esse grupo, e lá como a gente faz a pesquisa, também temos a extensão, a gente está sempre construindo novos saberes. Nas reuniões do grupo de pesquisa, discutindo na equipe. Lá no CAp a gente recebe os profissionais também que atendem as crianças, vamos ao encontro delas (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

> Ele é prioritariamente na sala de aula e no turno do aluno, podendo haver individualização de ensino para além da sala de aula, onde em algum momento eu preciso fazer alguma intervenção, interlocução em sala de aula, e que no ambiente da sala de aula não vai me favorecer e nem aos demais. Então, eu saio de sala de aula, por algum período para desenvolver aquela atividade que lá ele estava, inclusive também o grupo está fazendo e procuro um espaço na escola onde eu possa individualizar o atendimento ao ponto de ele ter aquele aproveitamento daquele processo (...). No turno prioritariamente, individualizado o turno quando necessário ou no contra turno. Não se nega, o que está previsto pela Lei 7.611 das diretrizes para atendimento inclusivo especializado. Em última instancia, hoje, a gente não desconsidera. A gente vai oferecendo as questões que a gente vê que vai enriquecer o que pode qualificar o processo do menino (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Alguns dos entrevistados falaram sobre o suporte que recebem do NAPE e da Coordenadora de Ações Inclusivas:

> Sim, a Coordenadora de Ações Inclusivas tem um trabalho bastante organizado. Tem todos os documentos, a gente faz várias reuniões e toda a orientação. E continuamos desenvolvendo o trabalho juntas (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

> Eu vou lá, eu sou figurinha fácil, eu vou lá, ou eles me procuram, mas eu vou lá. Eu sempre tive uma postura de respeito a essa atuação profissional e de uma forma muito independente, na hora que eu também não concordo eu digo claramente, dou limites, no sentido de estou descordando de você, não acho que vai até aí, então vamos lá, vamos colocar isso, mas sempre de uma forma muito respeitosa. Eu não fujo tanto que eu fui coordenador pedagógico da escola, trabalhei lá dentro durante 4 anos, então com exceção dos que chegaram depois eu conheço alguns e respeito o trabalho das pessoas e sei da dificuldade do trabalho e sei da dificuldade da interação com o docente da sala regular, eu sei que tem isso, deveria ser uma parceria, mas nem sempre é. Então, eu sempre, antes mesmo, eu já ia procurar socorro, eles tem um conhecimento que eu não domino sou

> licenciando, não sou pedagogo (Professor I, Banco de dados do grupo de pesquisa -30 de abril de 2015).

> Tem uma pasta, eu confesso para você que eu não tive tempo, toda criança nossa tem uma pasta com tudo que acontece na vida dela. Todas as reuniões, todos os laudos, todas as atas de conversas específicas, tem tudo. Uma pasta rigorosamente montada com todos os aspectos que envolvem todas as reuniões, todos os atendimentos que foram realizados com psicólogos, com especialistas, com os pais. (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

A Professora III, que atua no 2º segmento do Ensino Fundamental, por sua vez, destacou que o suporte tem acontecido muito no "campo teórico", mas que a organização da escola – como turmas com muitos alunos - ainda não facilita o trabalho na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:

> As ideias a gente está sempre discutindo, mas como botar essas ideias? É, mas assim, até hoje ninguém me ensinou, ninguém. Existe uma bela teoria e na prática não ensinou a você o caminho, entendeu? É assim que eu sinto. É bem na teoria, sabe? "Nós temos que fazer avaliações diferenciadas", "A adaptação é regular", "Atendimento individualizado". Legal! Como? Se você está com uma sala minúscula, é, com 35 crianças apertadas, uma mais louca do que a outra, né? Porque não têm um pingo de modos. Gente, se você para? É, às vezes, eu trabalho em dupla, aí eu até sento junto com esse que tem mais dificuldade para tentar ensinar mais um pouquinho. Você não consegue, porque o outro vem pergunta, o outro já está gritando lá atrás, já está jogando bolinha de papel. Entendeu? Vira um caos! Você tem que está o tempo inteiro no comando, com o spot na mão, para as coisas funcionarem. É isso que é muito complicado. A prática. Olha, se a turma tivesse vinte, aí ia melhorar bastante (Professor III, Banco de dados do grupo de pesquisa – 18 de novembro de 2014).

E no âmbito do Ensino Médio, a Professora II comentou:

> Como há muitos anos eu não trabalho com o Ensino Fundamental, eu sei que no fundamental existe um atendimento da psicóloga do núcleo, de orientadores educacionais envolvidos com a questão do acesso, do apoio as famílias e aos estudantes. No ensino médio o CAp não foge à regra infelizmente do estrangulamento escolar, a gente começa no 6º ano com quatro turmas e termina o 3º ano quando eles, vão fazer o vestibular, com três. Então, em geral os alunos com quaisquer dificuldades físicas, intelectuais ou necessidades especiais, não costumam a chegar no ensino médio (Professora II, Banco de dados do grupo de pesquisa – 17 de março de 2015).

A Professora II acrescenta, ainda, que não tem um bidocente ou o apoio de bolsista/mediador em suas turmas, embora sabendo que esse suporte existe no colégio,

> Eu sei, mas eu acho que no ensino médio não tem não (Professora II, Banco de dados do grupo de pesquisa – 17 de março de 2015).

Mesmo sendo uma coordenação recente dentro do NAPE, através da Coordenadora de Ações Inclusivas, o núcleo tem dado suporte aos gestores, professores, bolsistas, famílias e alunos de todo CAp/UERJ. O núcleo é o lugar que oferta o apoio aos profissionais envolvidos no ensino colaborativo, selecionando, ajudando, formando e construindo junto o atendimento especializado ofertado na instituição. Como já foi relatado, esse suporte tem sido mais efetivo para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, porém está procurando abrir mais espaço nos outros níveis de ensino.

6.2.2 Ensino colaborativo/bidocência

Um dos suportes oferecidos no CAp/UERJ é o ensino colaborativo, que se dá através do trabalho articulado entre o professor regente da turma e o professor bidocente. Segundo o próprio informativo escolar "Atendimento Educacional Especializado – AEE Ensino Colaborativo"[36]:

> O que é?
> é uma proposta de intervenção pedagógica que se constitui num conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e ações de ensino; se organiza institucional e continuamente com o objetivo de garantir a aprendizagem de todos os alunos, devendo ocorrer de forma colaborativa entre o professor do AEE e o professor da sala de aula [Decreto nº. 7.611/11] (Informativo CAp/UERJ).

E, a respeito de quem são os profissionais que atuam nesse atendimento especializado, a Coordenadora de Ações Inclusivas destacou que

> São basicamente professores licenciados em Pedagogia com alguma formação em disciplina ou em alguma especialização em alguma área da Educação Especial ou experiência em atendimento educacional especializado (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).
>
> A equipe é composta por professores efetivos e de contrato (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).
>
> É. Sendo que alguns tinham, às vezes, essa formação de algum curso de extensão ou de alguma especialização, mas nunca tinham atuado. Então, a formação deles foi aqui em serviço mesmo. A maioria deles foi assim. Porque hoje a gente tem uma equipe consistente nessa questão de formação. Porque hoje temos eu, mais uma professora que entrou no concurso depois de mim e tem uma formação em Educação Especial bastante densa, e

[36] Anexo 5.

> agora temos pessoas que fizeram concurso específicos para o AEE. Então, a formação delas é específica em Educação Especial. São cinco efetivas, mas eu devo ter outras professoras que são parceiras desse trabalho, mais ou menos, uns cinco contratos que são professores que não tiveram essa formação na sua graduação, mas buscaram uma Pós [refere-se a algum curso de pós-graduação], ou a partir do trabalho que elas foram observando em sala de aula - como eu entrava em sala como corregente - elas se interessaram pela proposta e vieram fazer parte da equipe (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

E, sobre a escolha dos professores regentes de turmas que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, a Coordenadora Pedagógica argumenta que

> Não é nem uma escolha, mas assim, se coloca a situação e alguns professores já se destacam a acompanhar aquele ano de escolaridade, e se destacam a estar com aquela turma (...). É, a gente está investindo agora em termos os mediadores, que aí também é uma ação prévia, e é o processo atual é de ter concurso específico para professor de atendimento educacional especializado (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

Para o CAp/UERJ, são legíveis ao atendimento especializado com a estratégia do ensino colaborativo, aqueles alunos considerados público-alvo da Educação Especial, de acordo com a classificação do MEC (deficiências; transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação), assim como os alunos que apresentam transtornos funcionais do desenvolvimento (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia, entre outros). De acordo com as orientações dispostas no Informativo CAp/UERJ - "Atendimento Educacional Especializado – AEE Ensino Colaborativo", o ensino colaborativo na instituição acontece:

> Prioritariamente em sala de aula, no acompanhamento das atividades da turma, quando há necessidade de mediação para uma melhor interação com o processo de ensino, com os pares, com a organização escolar, nas atividades em grupo e individuais.
> Fora da sala de aula (no turno do aluno): quando há necessidade de maior individualização o ensino, com a aplicação de recursos e estratégias diferenciadas em função da necessidade específica, com uso de um planejamento individualizado.
> No contra turno: em pequenos grupos ou individualmente, quando há necessidade de retirar o aluno de sala; a ação principal não é a repetição de conteúdos e de procedimentos usados na sala. Propõe-se o ensino a partir de outras linguagens e recursos. Leva-se em conta o planejamento geral da turma/ano escolar (Informativo CAp/UERJ).

No CAp/UERJ, como dito, o ensino colaborativo é conhecido como bidocência ou corregência. Trata-se de um modelo de trabalho conjunto entre o professor do ensino comum e um professor especializado, para atender as demandas de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares.

> Eu entendo que a bidocência é um trabalho compartilhado da docência em todos os seus níveis e em todos os seus momentos. Então, são dois professores compartilhando aquela tarefa e pensando juntos em estratégias para todas as crianças, é claro que a criança que tem necessidade educacional especial precisa de um trabalho bem mais direcionado. Mas não é a única criança que precisa de algumas estratégias específicas. Então, a bidocência, seriam dois professores dividindo essa tarefa de docência, em todos os seus momentos, e tentando atender as necessidades educacionais especiais do aluno, que justifica a presença de dois professores, mas também da turma como grupo, porque é importante que todas as crianças sejam envolvidas nesse trabalho (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

E quando questionada se "E é assim que acontece no CAp?", a Professora Bidocente respondeu:

> É assim que acontece (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

Esta articulação entre professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado é bastante recente na instituição. Segundo as informações da Coordenadora de Ações Inclusivas, essa necessidade surgiu quando se percebeu que a atuação dos bolsistas de Iniciação à Docência não daria conta de todos alunos e de todas as estratégias pedagógicas:

> Conforme, essa demanda foi crescendo de ingresso de aluno, a escola começou a pensar: Como faremos para atender? Vamos delegar ao bolsista? Até quando? Isso é uma função docente de Iniciação à Docência, que ele vem para observar e aprender com o professor, então, o ético, o correto, é que ele entrasse em uma sala em que eu atuasse como professor do AEE e coparticipasse comigo ali. **Então, é uma questão de proposta mesmo, de estrutura ética e pedagógica, sobre o que se quer para essa instituição**, para o atendimento desses alunos. E exigia também uma série de ações que não cabe ao bolsista fazer, começou a se exigir planejamento, encaminhamento para avaliações, encaminhamento junto a responsáveis. Então, começou a haver uma demanda de um olhar, para além dos processos do núcleo comum. E, aí então, se caracterizou essa equipe, que começou com uma professora efetiva e alguns contratos para o atendimento educacional especializado, em 2010/2011 (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016, grifo nosso).

Sobre o funcionamento dessa estratégia de ensino e da "divisão de papéis" entre os professores, a Professora Bidocente relata:

> A gente não fala dividido, a gente faz um revezamento. Então, a gente faz esse tipo revezamento dos papéis, que eu acho que também é bastante interessante (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

E complementa:

> É porque cada dia da semana tem uma do núcleo comum e uma de atendimento educacional especializado (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

Já a Coordenadora de Ações Inclusivas pontua:

> O professor do AEE, ele tem ação docente e, para além de formação do menino do aluno, educação básica, é também formação do professor que está com ele. Mas ele também é formado pelo professor do núcleo comum, pela ação didática do ensino, pela ação alfabetização. Então, assim, por isso é corregência. **Não tem hierarquia de um sobre o outro** (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016, grifo nosso).

Percebemos que a visão da Professora Bidocente e da Coordenadora de Ações Inclusivas em relação aos papéis e modos de ação de cada professor no ensino colaborativo não é unanimidade entre os entrevistados:

> Ela [avaliação e relatório dos alunos atendidos pelo AEE] é feita pela professora que está com o atendimento educacional especializado e a professora que é do núcleo comum lê, faz aportes, **até porque o trabalho que você está fechando nota numa turma enquanto você está escrevendo um relatório de vinte, a colega que está escrevendo só aquele relatório, né? Então, mais do que justo do ponto de vista da divisão do trabalho, que o relatório seja basicamente escrito por essa colega que estava fazendo a mediação, que está no ensino colaborativo, mas o relatório é produzido junto com o professor.** A gente manda para você vê, tem uma ficha de avaliação, tem um relatório, ao final de cada período essa ficha é entregue aos pais, existe uma reunião específica com os pais para discussão, apresentação e discutir a situação da criança, a leitura mesmo do relatório. Esses relatórios eles acabam sendo preciosíssimos para os profissionais que acompanham, que fazem o acompanhamento dessas crianças em outros anos, quando não tinha o ensino colaborativo, eu me recordo de receber profissionais da área da saúde, psicólogas dizendo: "Nossa, esse relatório de vocês é uma coisa muito completa, a gente consegue enxergar a criança aqui, coisa que os pais não dizem, são coisas que às vezes aparecem na escola, que não aparecem..." (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015, grifo nosso).

Na fala destacada acima, fica claro que a Professora V vê, de alguma forma, que a professora bidocente trabalha menos do que ela e, por isso, considera "justo do ponto de vista da divisão do trabalho, que o relatório seja basicamente escrito por essa colega que estava fazendo a mediação, que está no ensino colaborativo". Apesar dessa afirmação, ela mesma, em seguida, relata que o relatório sobre os alunos é produzido em conjunto.

Desenvolver o ensino colaborativo em um ambiente escolar que há muito foi formado por práticas tradicionais e excludentes, como a realidade das escolas brasileiras, não é simples. Muito menos, estabelecer que o professor que está acostumado a ser a única referência da turma no momento de sua aula, aprenda a dividir seu espaço com um outro profissional que terá um papel

tão importante quanto o dele. Por isso, a parceria que necessita ser instituída em salas de aula que comportem a prática do trabalho docente articulado através da bidocência é um dos primeiros passos a ser observado. Em outras palavras, "A colaboração não se dá por acaso, apenas juntando dois professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído" (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 54).

A respeito da possível dificuldade de se estabelecer a bidocência no ensino colaborativo, a Professora V aponta que o começo desse processo no CAp/UERJ foi complicado,

> No início ainda era possível encontrar um ou outro professor que achasse que a vida do professor do colaborativo era um pouco mais mansa do que a vida do professor do núcleo comum, que afinal de contas ele não tinha que planejar aquela aula toda que a gente tinha que planejar, corrigir aquilo tudo que a gente tem que corrigir, ler texto por texto, interação por interação, realmente é um trabalho muito pesado, ele está atuando ali (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

No entanto, ela segue destacando que:

> Mas, o trabalho foi se revelando tão absolutamente necessário, **inclusive para o professor melhorar sua prática**, professor que a gente chama de núcleo comum. **Então, o professor percebeu que ele tem o seu trabalho com uma potência outra quando ele tem aquele colega,** aquele bolsista atuando junto com ele naquelas crianças. Porque nenhum professor nunca ficou feliz de ver uma criança no canto ou então, quando você está com aquela criança e os outros todos estão no canto (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015, grifo nosso).

Keefe, Moore E Duff (apud. MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), apontam quatro tipos de saberes docentes para o desenvolvimento do ensino colaborativo - que eles chamam de coensino:

> a) Conhecer a si mesmo;
> b) Conhecer seu parceiro;
> c) Conhecer seus alunos; e
> d) Conhecer seu ofício (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 59).

Esses saberes ajudam a entender que o sucesso em situações colaborativas de ensino depende de muitos fatores, principalmente, das relações que os professores estabelecem entre si. Portanto, é essencial o conhecimento da realidade escolar nas dimensões citadas acima, para facilitar as novas experiências que surgem nesse tipo de estratégia.

A Professora Bidocente falou um pouco mais sobre como vem acontecendo dentro de sala de aula esse atendimento especializado por meio da corregência de turmas que têm matriculados alunos com necessidades educacionais especiais:

> É, atualmente, a gente tem, com justificativa para o atendimento educacional especializado, um aluno com autismo. Ele está no quinto ano, ele já teve uma retenção, desde o primeiro ano até aqui, ele já foi retido no segundo ano uma vez. Na verdade, ele que justifica a minha presença, a bidocência na sala de aula. Mas a gente faz um trabalho que a gente procura atender todas as crianças, a partir dessa criança. Então, da mesma forma que tem um revezamento entre as três professoras, que éramos três, agora depois da greve deve entrar mais uma. Nós também procuramos não ficar ali grudado do lado do aluno. A gente faz um trabalho em que todas as crianças sejam convidadas ao trabalho colaborativo. Então, esse aluno que tem autismo, justifica minha presença lá, o trabalho é basicamente voltado para ele, mas também a gente atende a todas as crianças da turma (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

> Tem um projeto pedagógico para todos os quintos anos, e aí, nós procuramos a partir desse projeto fazer a adaptação curricular, também desenvolver estratégias específicas para ele [aluno com autismo]. Eu participo do planejamento das professoras do núcleo comum, e aí a gente vai ajustando de forma que seja desafiador para ele, mas que seja possível (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

As mudanças que ocorrem no cotidiano escolar não se limitam às salas de aulas ou aos professores do ensino colaborativo, o trabalho perpassa os mais diferentes atores educacionais e as relações que todos eles constroem na escola:

> O tempo todo as crianças são convidadas a interagir entre si, elas são convidadas a trabalhar juntas. Então, a gente entende que mediação não é só professor-aluno, é também aluno-aluno, professor-professor. As famílias estão sempre também sendo chamadas para reuniões, a gente está sempre trocando informações. A construção dos saberes junto com a família também é importante. Temos o Núcleo Pedagógico lá no CAp que a gente também conta com eles, quando a gente pode (...). Então, a gente procura estar sempre articulando todos os atores da comunidade escolar para construir um trabalho conjunto (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

Alguns entrevistados comentaram o que acham da estratégia do ensino colaborativo por meio da bidocência e as contribuições que têm trazido aos professores e alunos:

> A partir do ensino colaborativo porque dá uma esperança, na verdade, de que ele está aprendendo a mesma coisa, porque é real. Ele está aprendendo a mesma coisa do que as outras crianças, o que a gente não vê em muitos colégios (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

> Então, eu acho que é um projeto inovador, hoje ele continua, a gente continua enfrentando algumas dificuldades que são do campo administrativo, né? Porque é

> uma carga muito grande (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).
>
> Eu acho que a importância é total, tanto é que a gente começa a construir no CAp uma prática disso (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).
>
> As crianças não viam o Marcos [refere-se ao aluno de 15 anos com deficiência intelectual que cursa o 6º ano, mas que teve a bidocência no 5º ano] como um aluno só da Professora Bidocente, separado. Ou que a Bidocente era só do Marcos, eles conseguiam estabelecer essa relação. Embora, eles soubessem que a prioridade de doação dela era concentrada na relação com ele, mas era muito interessante (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).
>
> **Eu acho a bidocência necessária para todos os alunos com necessidades educacionais especiais**. Porque o outro modelo que a gente tem agora, que é o do mediador, daquele que fica do lado do aluno, dá uma impressão que a escola para aquele aluno se resume aquele profissional. A gente tem várias experiências nesse sentido, que o profissional vai embora e a escola não sabe o que fazer. Então, eu acho que o outro modelo que nós temos, que seria a alternativa de ter um mediador, principalmente nos casos de alunos com autismo, traz um outro contexto que reforça de certa forma o isolamento. (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016, grifo nosso).
>
> Sim, eu acho fundamental. Se não tivesse esse trabalho, eu não vejo outra forma de escolarização efetiva desse menino. Se ele [Tadeu] tivesse tendo um trabalho separadamente, se ele tivesse outra abordagem, esse menino em especial, eu não vejo todos esses ganhos que ele teve. Porque o que a gente entende é que esses ganhos vieram desse padrão diferenciado que ele observa: como a turma funciona, que não é só ele que precisa de ajuda, como os outros se comportam. Eu acho que ele foi melhorando o comportamento, procurando buscar a turma ao mesmo tempo que a turma o buscou. Então, a gente teve resultado muito interessante, eu acho que em função desse tipo de dinâmica (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).
>
> A atuação do professor e do bolsista de iniciação científica foi importante. A criança hoje tem certeza que é necessário, gosta, não existe nenhum sentimento da criança que está recebendo o atendimento, não vejo nenhum sentimento de inferioridade, de estar em uma condição desigual, de estar em uma condição de privilégio, não aparece isso, pelo menos, nas minhas experiências. Então, ele já tem aquela coisa, ele já sabe que ele tem direito aquilo, que o direito, talvez ele não entenda como direito, mas ele entende que a presença de uma segunda pessoa na sala de aula é para estar junto com ele ajudando e a presença dessas pessoas, sem sombra de dúvidas, ajuda o professor que está no núcleo comum e muito (Professora V, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

O trabalho de bidocência tem acontecido, até o momento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos Anos Finais, o ensino colaborativo tem se configurado pelo trabalho de mediação escolar dos bolsistas de Iniciação à Docência. A Professora Bidocente comentou o que pensa sobre como seriam práticas de bidocência no segundo segmento do Ensino Fundamental:

> Aí tem que ser um outro tipo de trabalho porque o bidocente precisa dominar o conteúdo para trabalhar junto com o professor do núcleo comum. No segundo segmento a gente teria que ter, se fosse seguir essa lógica, um bidocente de Física, um bidocente de Química,

> um bidocente de História. E esse não é um modelo que eu acho que deva ser descartado, até porque eu conheço professores de Física, professores de História. Só que ele é muito mais difícil de ser implementado. Aí eu terei que ter quantos bidocentes? 13? Não é viável. Então, eu acredito que no segundo segmento a gente está procurando construir um outro tipo de trabalho que a gente possa trabalhar a adaptação curricular, nessa parceria com o professor, mas de outra forma, e não na bidocência, e sim no ensino colaborativo. (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

6.2.3 Mediação através dos bolsistas de Iniciação à Docência

Como uma das estratégias para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, o CAp/UERJ desenvolve um projeto com bolsistas de Iniciação à Docência que atuam como mediadores escolares e desenvolvem práticas de ensino colaborativas. A Coordenadora de Ações Inclusivas falou sobre a instalação desse trabalho:

> Isso foi bem antes de eu chegar aqui. É, em 2007, eu cheguei. Não sei se foi em 2005, qual foi o ano exatamente que entrou no sorteio do primeiro ano uma aluna com deficiência múltipla, e esse projeto foi criado pela professora que tinha ela em sala, porque precisava de alguém que apoiasse aquele ambiente para ela e os demais alunos. Foi criado então, um projeto de Iniciação à Docência para ter um suporte de recurso humano, para poder minimamente acolher aquela aluna. Essa aluna nem permaneceu ao final nem do primeiro segmento, em 2007, quando eu entrei, ela já não estava mais na escola. E, quando eu entrei junto de uma professora que fez o mesmo concurso que eu, e nós duas entramos, foi nos feito o convite para assumir esse projeto e a partir de então a gente começou a dar a configuração do que hoje é o AEE pelo ensino colaborativo. Os meninos entravam em sala, os bolsistas de licenciatura, de qualquer licenciatura, entravam em sala para ter uma observação e coparticipação do perfil do ensino colaborativo. Então, foi a partir da demanda do acesso de alguns a essa escola Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Ela revela, ainda, que mesmo com a saída dessa aluna do colégio, a demanda passou a existir no CAp/UERJ.

> Depois de 2007 é que começou o ingresso, assim, de mais assíduos de lá para cá, todo ano ingressa crianças, principalmente, com autismo. Vindos do sorteio do primeiro ano, basicamente, no primeiro ano (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Os bolsistas de Iniciação à Docência são, portanto, alunos de licenciaturas (até o momento todos eram alunos do curso de Pedagogia) da UERJ que participam de um projeto para atender alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula ou fora dela, quando necessário.

Eles são orientados e coordenados pela Coordenadora de Ações Inclusivas e integram a equipe do ensino colaborativo do CAp/UERJ. Todos recebem uma bolsa para desenvolver esse trabalho articulado com os professores, gestão, alunos e famílias. A Coordenadora Pedagógica falou um pouco como acontece a atuação dos bolsistas no colégio:

> Do 6º ao 9º, os bolsistas atuam em sala de aula, acompanhando algumas aulas, na medida do possível porque a carga é pequena. Mas assim, identificam as maiores dificuldades e ficam próximos aos alunos, e isso já está sendo bem aceito. Atuam no momento das avaliações, às vezes, como ledores. E acompanhando mesmo o processo avaliativo. Acho que é basicamente isso (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

E, a Coordenadora de Ações Inclusivas detalhou como esse trabalho vem sendo desenvolvido:

> Bem, então, o bolsista de Iniciação à Docência embora ele entre em uma sala e tenha coparticipação, hoje os meus bolsistas o que que eles fazem? **Eles entram em sala a onde eu não tenho professor disponível para estar ali, mas existe alguma questão de algum aluno ali que merece atenção de observação, então ele faz essa interlocução.** Por eu ser a coordenadora de inclusão, ele faz a interlocução dele onde ele olha e traz as observações dele do dia a dia dele de campo, sobre o que ele observou (...) E a gente tenta sentar depois com o professor e ver as possibilidades de intervenção com o professor. E o professor vai tentar possibilitar isso, **porque ele não tem essa responsabilidade por fazer essa mediação e assumir integral e ele está ali como um profissional, como um interlocutor que está aprendendo. Mas vou te dizer que eles assumem muito bem esse papel e esse lugar, de quem está aprendendo o que é corregência.** Vários professores, às vezes, vêm solicitando, dizendo: "O seu bolsista pode entrar hoje na minha sala? Olha tem bolsista para mim também?". Porque, assim, a ideia de formação inicial do sujeito (...) O bolsista também participa das reuniões de planejamento, dos conselhos de classe, reuniões de pais. Mas ele participa como alguém que se inteira de que dinâmica é esse espaço, o professor não. Ele tem interação de fato, ele fala, ele tem poder de decisão, de encaminhamento. Então, ele elabora a ficha individualizada o professor, de acompanhamento escolar, que pé o que temos aqui que se aproxima do PEI [Plano Educacional Individualizado] (...) E ele que na dúvida do professor do núcleo comum, tenta assessorar informações de que desenvolvimento e aquele, de tentar amparar e não só de recursos didáticos, mas também de recursos técnicos sobre o desenvolvimento, formas de interação, formas pedagógicas de ações pedagógicas do sujeito (...). O bolsista ele tem, ele pode ter iniciativas que são coordenadas e supervisionadas pelo supervisor, no caso eu. A gente solicita que ele tenha iniciativas, ele acorda com o professor do núcleo comum a onde ele entra na turma, a assim naquele dia você aquela situação com o menino naquela atividade assim e eu achei aquele recurso aqui o. Ele tem autonomia e ideias para buscar ajuda para o professor. Ele está aprendendo a ser professor corregente e essa e a função do professor corregente também. Então, é nesse sentindo que vai funcionando o trabalho. (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016, grifo nosso).

Os bolsistas revelaram o que pensam sobre o trabalho que eles realizam com os alunos com necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ:

> Muito bom porque o primeiro ponto que eu vejo na questão da interação é porque em muitos locais o mediador ele é visto como "babá da criança". Quer dizer, só fica ali para tomar conta porque na verdade ela não é só colo, ela é integrada, mas ela não é incluída na sala de aula. Então, quando a gente tem esse dinamismo com o professor regente, a gente não é só vista somente como daquele aluno. Mas os próprios alunos conseguem ver você como professor, o que auxilia muito na formação profissional, né? (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

Ela ainda complementa:

> E, você já ali é visto como um representante da sala de aula, no qual eles pedem auxílio, os outros alunos regulares, pedem auxilio tanto quanto o aluno especial. E a interação dos alunos regulares com o aluno especial, que a gente consegue ver nitidamente que não tem essa diferença no qual o mundo coloca, por mais que fale que o país é um país de inclusão, mas ainda tem essa divisão, essa bobeira (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa, 25 de setembro de 2014).

> Que a criança está ali, no qual, às vezes, tem um mediador, mas o mediador não é preparado para isso. Porque não adianta também você colocar um mediador que não tem interação com o professor, não tem interação de conhecimento, não tem conhecimento de deficiências e obviamente quando você está se formando, você está aprendendo ainda. Mas, se não tiver alguém para realmente para te mostrar, te dar um leque de opções do que você pode fazer, que no caso é a coordenadora que faz isso com a gente, do que a gente pode fazer, quais são as estratégias, quais são os métodos, quais são os materiais. (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

> Eu participo de tudo na verdade. Questão de COC [Conselho de Classe] eu participo, reunião de pedagogo eu participo, é como se eu fosse, realmente, uma mediadora daqueles alunos, não só bolsista, mas eu medio em questão tanto na sala de aula, como na parte administrativa. Na parte pedagógica, eu estou ali com o pedagogo, eu estou ali com a Coordenadora de Ações Inclusivas, eu estou ali na sala de aula, eu estou ali com todos os professores. Todos eles me conhecem, eu me apresentei a cada um, então, tudo eu participo (Bolsista II, Banco de dados do grupo de pesquisa - 24 de setembro de 2014).

> No CAp a professora troca com você: "Ah, me ajuda? O que eu posso fazer? O que você acha disso? Eu vou passar assim? A prova também?". Então, é uma equipe, e é isso que as escolas precisam entender que precisa trabalhar em equipe para conseguir essa evolução das crianças, facilitar esse caminho da aprendizagem. (Bolsista III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

> Participamos de reuniões de professores, damos opiniões, ouvimos, é percebemos, assim, de maneira clara como é a movimentação da escola, qual a metodologia que eles usam, nós temos acesso aos materiais, as fichas dos alunos, aos relatos de professores. Temos uma comunicação muito aberta (Bolsista IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 24 de setembro de 2014).

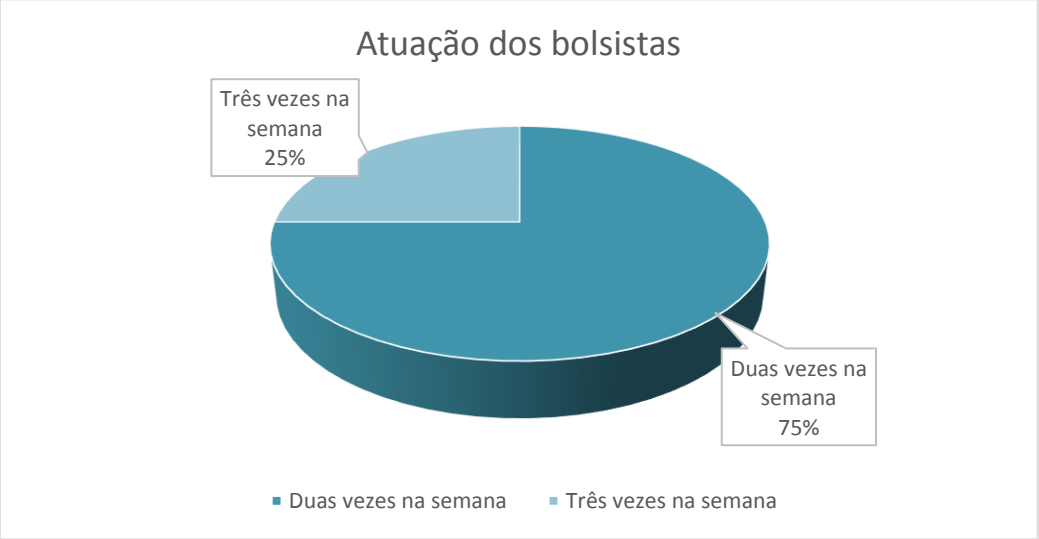
> "O que você acha? O que você viu? Como é que você acha que a gente pode está fazendo? Você tem alguma sugestão?". Entendeu? Sempre foi me perguntado isso (Bolsista IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 24 de setembro de 2014).

> A equipe do CAp faz um investimento muito grande no ensino colaborativo. Eu acho que é uma instituição que têm muitos ganhos. Através dos esforções que eles aplicam em relação a isso, em relação a essas questões. Tão sempre estudando, tão sempre buscando.

> Os professores de lá, eles conversam muitos com a gente, bolsista, e eles falam, falam conosco: "Se você tiver algum material traz para a gente, para a gente ler. Se você precisar de alguma coisa você pede que a gente tenta arrumar para você". Então, tem uma troca muito grande e o aluno para eles tem uma importância, assim, bem relevante (...). Então, acho que é uma proposta muito boa que o CAp vem cumprindo com excelência (Bolsista IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 24 de setembro de 2014).

No gráfico a seguir, é possível observar a frequência do atendimento realizado pelos bolsistas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Gráfico 3 - Atuação dos bolsistas



Fonte: A autora

Os bolsistas de Iniciação à Docência do CAp/UERJ participam e são corresponsáveis pelas ações inclusivas do colégio, agindo diretamente com o público-alvo atendido. Sobre as análises das entrevistas com os bolsistas, ressaltamos alguns aspectos que destacamos nas falas dos entrevistados, como: o êxito no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos que tem acompanhamento, a satisfação dos bolsistas no meio em que estão inseridos e no papel que desempenham dentro do CAp/UERJ e o crescimento profissional adquirido no seu tempo na instituição.

Os bolsistas/mediadores, têm carga horária específica e dias certos para o acompanhamento dos alunos, mas podem ser solicitados a prestar serviço em outros dias e momentos, de acordo com as demandas. É importante ressaltar que eles não são "cuidadores" nem responsáveis principais pelos alunos, e sim, parceiros no processo de ensino-aprendizagem. Atuam em práticas pedagógicas que dialogam com a ação dos professores regentes, participando de planejamento,

reuniões e processos avaliativos. Todos os bolsistas/mediadores são supervisionados e orientados, sendo assim, sua atuação é totalmente vinculada com o que está ocorrendo no colégio, com as práticas de inclusão e com as especificidades de cada aluno atendido.

Como observamos ao longo da pesquisa, o CAp/UERJ apresenta esse novo ator educacional que, diferentemente de outros mediadores que têm sido vistos em muitas escolas particulares e públicas do país, demonstra papel ativo no processo de escolarização de aluno com necessidades educacionais especiais e nas ações inclusivas que a escola vem aplicando e aprimorando.

6.2.4 Planejamento conjunto

O planejamento conjunto foi um dos pontos mais mencionados durante a pesquisa, chegando a ser abordado por todos os entrevistados, mesmo não fazendo parte de todos os roteiros de entrevistas. Segundo Estef (2013), que pesquisou sobre a prática do ensino colaborativo a partir de sua própria perspectiva enquanto atuava como estagiária no CAp/UERJ, "O *planejamento* tornou-se um ingrediente primordial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, devido às necessidades de adequações e modificações nas práticas pedagógicas e na organização escolar" (ESTEF, 2013, p. 47, grifo original).

Na instituição pesquisada, percebemos que o tempo do planejamento e a possibilidade de ele ser feito de forma conjunta é uma grande preocupação, por isso, o colégio vem buscando garantir esse espaço, apesar de ele ainda não ser satisfatório. As reuniões e planejamento são feitos, geralmente, no contra turno do trabalho realizado com os alunos. Participam delas a Coordenadora de Ações Inclusivas, os professores (regentes e bidocentes) e os bolsistas/mediadores.

> A gente tem uma reunião, no departamento a gente tem uma reunião quinta a feira a tarde e elas são dividias em propósitos. Tem uma que são só administrativas, com questão de estrutura, locativas de carga e tem as de planejamento. Quando há as reuniões de planejamento o professor do segundo ano sentam juntos e sem tem alunos alocados naquele ano, com necessidades educacionais especiais, tem um professor do AEE em uma dessas turmas. Ele senta junto daquela equipe, com o professor daquele ano para fazer o planejamento. Essa reunião, esse momento ele não tem dado conta das demandas, há necessidade de uma estrutura que a gente ainda não conseguiu viabilizar, de momentos que intercalem essas reuniões, porque elas são muito distantes uma da outra e o professor de sala de aula é muito dinâmico. Então por mais que eu saiba do planejamento pelo ano, como por exemplo do quinto ano eu sei dos processos ao longo do ano que serão

> desenvolvidos com eles, mas no dia a dia eles vão sendo apresentados existe uma dinâmica que exige, que eu fique reestruturando diariamente a sala de aula, de recursos e interação para aquele sujeito. Então, às vezes, a gente se disponibiliza entre os professores, "A gente precisa sentar para conversar: que dia que você pode? Que dia que eu posso?" (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Lehr (1999) aponta para a importância de se garantir aos docentes tempo suficiente para o planejamento coletivo, pois esse momento é fundamental para possibilitar o sucesso do ensino colaborativo. Afinal, o trabalho docente precisa ser pensado, delineado, articulado de forma integrada.

Abaixo, apresentamos algumas falas dos entrevistados:

> A gente tem conselho de classe, tem reunião de planejamento. Mas a gente também troca o tempo todo pelo *WhatsApp*, a gente está sempre em contato, a gente está sempre discutindo. Então, além das reuniões formais, a gente está sempre em contato (Professor Bidocente, 12 de abril de 2016).

> Primeiro que a gente, todo instrumento, como todos os outros, a gente faz uma adaptação, a gente vê o que que é possível que ele possa fazer dentro daquilo, dentro daquilo que nós planejamos para ele. Então, tem um planejamento do que vai fazer (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

> Às vezes, o material que a gente usava para a criança especial auxiliava todo mundo. Na questão do aprendizado, então, a gente conseguia fazer essa interação muito boa, porque não era só " Ah, eu fui pega de surpresa, então eu vou fazer isso!". Não! Como já tinha o planejamento antes, a gente conseguia coordenar muito bem as duas atuando na sala de aula, tanto a regente como a mediadora (Bolsista I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

> Então, existe [tempo para planejar coletivamente], só que eu trabalho em outras escolas, então, meu horário não bate, porque se eu faltar prejudica. A minha organização com a Coordenadora de Ações Inclusivas é diferente, às vezes, eu passo para ela e para a professora, e isso é passado na reunião (...) assim, se no mês eu consigo participar de uma ou duas, eu prefiro participar do planejamento (...). Porque eu acho um pouco mais importante, porque eu dou foco na necessidade da criança, a partir dali eu converso com a professora e a professora passa para os pais. Entendeu? Então, eu prefiro participar do planejamento do que da reunião de pais, porque eu tenho essa dificuldade, porque eu trabalho à tarde em outra escola e não dá para ficar faltando muito (Bolsista III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 25 de setembro de 2014).

> Quer dizer, a gente tenta articular alguns momentos para além dessa reunião de planejamento. Mais ainda é uma das questões que merecem atenção, da gente ter mais, digamos assim, antecipação, ser mais proativo do que reativo (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

A sala de aula é um lugar cheio de pessoas diferentes, com tempos de desenvolvimento distintos e formas de aprendizagens as mais variadas, sendo uma classe com ou sem alunos com

necessidades educacionais especiais. E, quando falamos em turmas regulares com alunos incluídos, não temos um modelo pronto de como e quando fazer, de que forma ensinar. Entretanto, o planejamento conjunto entre o professor do ensino comum e o professor do atendimento educacional especializado ou bolsista/mediador é o principal caminho para tentar responder as perguntas e as expectativas que surgem.

É fundamental se pensar criticamente, refletindo e discutindo as alternativas e ações para que a escolarização de todos os alunos seja viabilizada. Certamente, as surpresas e incertezas inerentes ao dia a dia escolar sempre aparecerão, porém, quando os profissionais trabalham lado a lado, a jornada é mais leve, coesa e satisfatória. Conforme a Coordenadora de Ações Inclusivas destacou:

> (...) o planejamento por mais que você tenha momentos sistemáticos, ele nunca vai ser assim fechado. **Ele nunca vai dar conta de tudo que eu vou dar na sala**, ele tem previsões que eu acho que podem ser melhor costuradas, mas além dessa postura que você tem de fazer. **Você, ainda sim, tem que ter uma postura em sala de aula com a disposição prévia que a discussão pode levar a um outro viés e você tem que, então, estar preparado** (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016, grifo nosso).

6.3 **Processos Avaliativos**

Os processos avaliativos permeiam toda a vida escolar, seja de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Contudo, quando falamos em avaliar sujeitos com características significativas na aprendizagem, muitas vezes, as avaliações precisam ser repensadas e reorganizadas para que possam atender tanto às demandas curriculares quanto às especificidades dos alunos.

É certo que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais precisam de avaliações diferenciadas e, mesmo os que possam precisar, geralmente, elas serão bem singulares, visando alcançar as características dos alunos, do que está sendo avaliado, do ano de escolaridade, entre outras questões. Perguntamos para a Coordenadora Pedagógica como acontece a avaliação dos alunos no CAp/UERJ e ela destacou:

> Então, a gente tem esse processo de recuperação e temos as aulas de apoio para os menores do primeiro ao quinto ano, que aí a estrutura é diferente, não tem essa semana de prova,

> elas geralmente avaliam com relatório. Até fazem algumas avaliações escritas, mas para chegar a uma nota, porque também chega a uma nota são usados os relatórios, que são apresentados aos responsáveis, são discutidos com os alunos. Com os alunos é um outro processo (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

E, quando questionada se havia algum outro procedimento diferenciado da recuperação para alunos com necessidades educacionais especiais, ela respondeu que

> Então, para esses alunos, não tem. Ele vai para o mesmo tipo de recuperação. E, aí o que a gente espera, que a partir dessa reunião e desse seminário de avaliação, a gente consiga apresentar formas alternativas, com muito cuidado porque o grande problema aqui é não fugir à qualidade, escola de excelência, sempre. Mas, a gente até pode ter, porque esse aluno, nossos alunos, até digo isso, sempre os nossos alunos em outras escolas, mesmos aqueles que a gente diz que tem dificuldade de aprendizagem, na maioria dos casos, eles seriam bons alunos em outras escolas. Porque a nossa exigência também é muito grande e, aí, a avaliação acaba sendo algo muito pesada (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

> São três provas, na portaria de avaliação diz o seguinte, que tem que ter uma prova, que é essa prova da semana de provas que é uma prova única e dois outros instrumentos diferenciados. Isso já tem uma grande discussão na escola, porque dependendo do ano de escolaridade, o professor acha que esses outros instrumentos não podem ser, por exemplo, instrumentos que sejam aplicados individualmente. Só que outros professores acham que não, que pode ser um instrumento aplicado individualmente, então o que se faz normalmente? Essa prova, um teste que pode ser individual ou em dupla e normalmente o professor passa um trabalho também, algum outro tipo de instrumento de avaliação. Mas, assim é muito livre, é muito solto (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

Sobre o tipo de diferenciação que existe na avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais, a Coordenadora Pedagógica apontou,

> Antes era só espaço. Espaço físico e tempo (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa – 10 de fevereiro de 2014).

E a Bolsista III revelou:

> Eu participo do projeto e se tiver necessidade eu posso fazer alteração. Entendeu? Por exemplo, se a professora der uma prova (...) eu posso trazer instrumentos na hora da prova ou na hora da avaliação, eu posso ajudar, facilitar no desenvolvimento daquela questão para aquele aluno (Bolsista III, Banco de dados do grupo de pesquisa – 25 de setembro de 2014).

Vejamos, abaixo, algumas falas de professores sobre seu entendimento sobre os processos avaliativos que ocorrem no colégio:

> Eu acho que o processo de avaliação ele precisa ser múltiplo porque ele engloba múltiplos aspectos, de forma alguma eu abro mão, por exemplo, da questão dos conteúdos isso eu tenho como parâmetro que você pode trabalhar a capacidade cognitiva do aluno. Sim, você pode. Você precisa fazer isso a parte dos conteúdos pedagógicos, dos conteúdos curriculares? Não, você pode fazer isso através dele, aliás, você deve fazer isso através dele, então dentro dos meus processos avaliativos a questão construção de referenciais que eu posso genericamente chamar de conhecimento eu vou exigir, por quê? Eu em sala vou trabalhar com esses processos o tempo inteiro no meu trabalho seja com aluno do sexto ano, seja com aluno do ensino médio, eu vou está trabalhando com construção de conceitos de referenciais teóricos, sem isso eu estou apenas obrigando que esse aluno decore coisas e não é essa minha intenção (Professor I, Banco de dados do grupo de pesquisa - 30 de abril de 2015).

> A gente tem um grupo no sétimo ano que tem um espaço diferenciado para fazer as avaliações, é dado mais tempo para eles. Tem um professor junto, tentando mediar ali, tirar alguma dúvida. Então, em matemática, a gente até fez no segundo período uma avaliação diferente, mas o que aconteceu, ela [refere-se a aluna de 17 anos com deficiência intelectual que cursa o 7º ano] nem com essa avaliação diferente ela conseguiu fazer. Outros meninos conseguiram, mas ela tem uma dificuldade imensa. É muito complicado (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

> Agora quando você faz, quando você faz uma avaliação diferenciada, eu não acredito nisso! (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014).

> Eu acho que a avaliação escolar, ela é um processo. Eu não consigo pensar na avaliação né, como esse momento. A gente precisa fazer cortes, no tempo, não tem jeito, mas eu penso sempre que ela é um processo. Os momentos que a gente chama de momentos de avaliação são momentos de aprendizagem. Não só momentos de avaliação formal. Aqui, aí é uma visão acho que compartilhada. Aqui a gente busca pensar qual é o potencial que a criança tem - é bem Vygotskyano [de acordo com a teoria de Vygotsky] - pensando assim, então qual, o que a criança desenvolve com ajuda, quando está com o outro, e o que que ela consegue fazer sozinha. Então, há momentos em que a gente precisa verificar o que ela naquele momento já faz sozinha para poder repensar o trabalho. Então, é processual nesse sentido, faz parte de um processo de aprendizagem. Ela não é, para mim, ela não classificatória (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

> Em alguns momentos ele [refere-se ao Tadeu, autista com 10 anos de idade, aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I] fez avaliações muito parecidas com as das crianças (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa - 16 de abril de 2015).

> É importante destacar assim, que o momento avaliativo tem um objetivo muito claro: Saber o que a criança realiza sozinha. Mas ele não é o único instrumento de avaliação, toda a produção que a criança faz, a postura de estudante dela, né, o compromisso dela com a escola, né? Enfim, tudo isso compõe a nota (...) aí, quer dizer, a gente vai chamando, dando o nome de prova. No 1º ano não tem isso, no 2º ano não tem, no 3º em alguns momentos a gente chama, não, essa é uma atividade avaliativa. Depende muito. No 5º ano, a gente chama de prova, já vai chamando de prova mesmo (Professora IV, 1 Banco de dados do grupo de pesquisa - 6 de abril de 2015).

Na visão dos professores entrevistados destaca-se o critério de avaliação única pautado em provas destaca-se como uma barreira à inclusão. Muito docentes “criticam” o meritocracismo na escola e a insistência em avaliações baseadas em provas e testes, dizendo ser a inclusão escolar o

diferencial para caracterizar o colégio como "ilha de excelência", e não apenas as notas atingidas pelos alunos. Outros abordaram a sensação de não estarem preparados para lidar com esse público e o receio de que ter alunos especiais incluídos em suas aulas poderia "atrasar" o andamento da disciplina.

Em algumas falas surgiu o tema da jubilação[37] (suspensão da matrícula) do aluno que repete mais de uma vez o mesmo ano de escolaridade. Contudo, esse procedimento tem diferenciação nos segmentos de ensino, como podemos observar no trecho abaixo:

> Então, dentro desse meu departamento [refere-se ao 1º segmento do Ensino Fundamental], a jubilação não existe para ninguém. Mas, ainda existe na escola, outros anos, é do 6º ano em diante. O departamento, ele responde pelo núcleo comum das crianças do 1º ao 5º ano. Então, aqui, núcleo comum não reprova criança. Não jubila criança. Até retém quando a gente acha que aquilo, o tempo vai favorecer a criança (...) vai favorecer na balança, a gente acha que o tempo ainda é o melhor, o que a gente tem a oferecer para aquela criança (Professora IV, Banco de dados do grupo de pesquisa – 16 de abril de 2014).

A Professora III, citou o risco da jubilação para uma de suas alunas e revela como é um processo complexo e contraditório:

> Ela [refere-se a aluna de 17 anos com deficiência intelectual que cursa o 7º ano] está no sétimo porque ela foi aprovada contra a minha vontade, ela foi minha aluna ano passado, por mim ela teria repetido. Porque, no ano passado, **ela ainda conseguia aprender alguma coisa e se ela tivesse repetido**, ela não, que **ela seria jubilada da escola**. **Até a gente aprovaria em COC [Conselho de Classe] no momento certo, mas se ela tivesse repetido, ela ainda aprenderia mais um pouquinho e teria mais condições para ela aprender um pouquinho no ano seguinte. Mas ela não foi reprovada, ela foi aprovada em COC.** Em matemática, realmente ela não consegue em nada e, aí é muito triste, tanto para mim, que não posso parar para dar aula, quanto para ela (Professora III, Banco de dados do grupo de pesquisa - 18 de novembro de 2014, grifo nosso).

Pensar uma escola inclusiva que tem como prática a jubilação da matrícula é em si um exercício paradoxal. É sabido que o tempo de aprendizagem e desenvolvimento de cada sujeito é diferente, principalmente, no caso de alunos com necessidades educacionais especiais. Como, então, em um colégio que vive a inclusão escolar, pode-se jubilar aqueles estudantes que não atenderam às exigências dentro do tempo estipulado para determinado ano de escolaridade? O que é de fato levado em consideração na avaliação desses alunos? Existem mesmo diferentes processos avaliativos ou, no fim, é um mesmo processo que jubilará aqueles que dele não deram conta?

[37] Essa prática de suspensão da matrícula de alunos que repetiam mais de uma vez o mesmo ano de escolaridade caiu em desuso no ano passado (2015), não sendo mais adotada no CAp/UERJ.

Excluir a matrícula de um aluno, ou seja, excluir esse aluno no ambiente escolar o ajudará de alguma forma? Será esse ainda um meio de manter uma certa homogeneidade entre os alunos?

A jubilação de matrículas é um tema bastante criticado, muito discutido no ambiente do CAp/UERJ, mas que – até o momento da realização das entrevistas - ainda se mantem:

> A gente não escreve, só tem na portaria de avaliação [risos]. Na portaria de avaliação diz que se o aluno repetir mais de uma vez, ele é jubilado. Não, o mesmo ano de escolaridade. Então, ele está no sexto ano, os alunos que repetiram o sexto ano, a gente já detectou e esse tem sido nosso problema. Nós já detectamos que esses alunos têm necessidades educativas sócio especiais, damos uma possibilidade a eles de pelo menos no momento da avaliação ter um atendimento diferenciado. Mesmo assim, o aluno não deu conta, quando chegar no final se ele continuar não dando conta, ele é jubilado (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

E, quando questionada como funciona esse processo de jubilação, a Coordenadora Pedagógica foi categórica na em sua resposta:

> Da jubilação? É a exclusão da matrícula. Simplesmente, duramente (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

De acordo com as entrevistas e as informações coletadas durante as observações de campo, ficou nítido que existe uma diferenciação entre a realidade do 1º segmento do Ensino Fundamental e do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apesar de todos os esforços encontrados, parece-nos que as parcerias estabelecidas e o trabalho que vem sendo desenvolvido no Fundamental I, permite uma maior flexibilidade nos processos avaliativos de seus alunos. Ao passo que, os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio ainda encontram maiores desafios em transformar a avaliação dos estudantes em processos mais significativos para o seu desenvolvimento e, para além, de notas e conceitos "culturalmente" esperados para um colégio de aplicação de uma renomada universidade.

6.4 **Gestão escolar**

Algumas estratégias utilizadas em outros países para minimizar as barreiras de aprendizagem e focar na qualidade do ensino para todos os alunos, giram em torno da garantia de

formação permanente dos profissionais envolvidos no processo de escolarização, assim como, estabelecer sistemas de colaboração, criando redes de apoio (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Para que esse sistema se torne funcional é fundamental que a gestão escolar esteja não só envolvida no processo de inclusão, mas que se reconheça como uma das responsáveis por viabilizá-lo.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que:

> Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em coloca-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, 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 descomprometimento dos professores e funcionários (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.33).

A Coordenadora Pedagógica revelou como ela percebe o envolvimento da gestão do CAp/UERJ em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e o atendimento especializado oferecido no colégio:

> Eu vejo um envolvimento assim, muito efetivo. Uma preocupação muito maior. Em ter uma carga horária específica e brigar por esta carga, de ter o professor bidocente não só no primeiro segmento, mas no segundo e no Ensino Médio. Então, eu vejo uma preocupação, um entendimento de que isso faz parte do processo de gestão. Que não pode ficar a cargo do professor e eu estou lá. Entendendo que o gestor não é só aquele, o administrador. O gestor é o pedagogo também, é muitas vezes esse coordenador de disciplina, o chefe de departamento. Então eu vejo agora já uma preocupação efetiva, de fazer com que o trabalho aconteça (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

A Professora Bidocente também destacou que existe apoio para a realização do trabalho,

> A gente sempre tem apoio da gestão. Geralmente, as iniciativas são do grupo. Não vejo nenhum processo de impedir ou de bloquear, mas a gente sempre leva as demandas para a gestão (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

E, quando questionada se ela considera importante essa parceria com a gestão, a Professora Bidocente respondeu que

> Sim, é muito importante! Se eles não tivessem essa postura de colaborar com as nossas necessidades, de nos ouvir, o trabalho não seria viável (Professora Bidocente, 12 de abril de 2016).

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, é necessária mudança na organização escolar, na contratação de professores especializados, na formação de equipes colaborativas e inserção de recursos materiais que atendam as demandas do alunado. Para que toda essa reestruturação aconteça e se mantenha, é essencial que a gestão escolar seja participativa e esteja disposta a repensar o *modus operandi*, ou seja, a forma de agir da escola.

De acordo com a Coordenadora Pedagógica, a relação da gestão escolar com o atendimento educacional especializado no CAp/UERJ hoje se dá de algumas maneiras.

> Têm várias ações, né? Nós temos os mediadores, nos momentos de avaliação a gente tenta dar um atendimento diferenciado colocando esses alunos num espaço diferenciado. Que normalmente eles precisam de mais tempo para fazer as avaliações. A gente está tentando fazer uma intervenção, assim, mais curricular também. Porque não adianta você dar um espaço diferenciado se a avaliação é a mesma. E, esse ano, a gente parou um pouco por conta da greve, e nossa intervenção seria muito mais, assim, em termos de fazermos estudos de caso junto com os professores para que eles entendam que tipo de intervenção podem ter, que tipo de avaliação, que tipo de prática pedagógica eles podem ter com esses alunos. E aí, eu estou falando mais do 6º ao 9º ano (Coordenadora Pedagógica, 7 de abril de 2016).

Já a Coordenadora de Ações Inclusivas comentou sobre o envolvimento da gestão escolar com a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais:

> Para além dessa coordenação, assim acho que essa interlocução ela é muito intensa (...), uma coordenação ela precisa dos aportes do Núcleo Pedagógico, os aportes da direção para poder encaminhar, digamos assim, endossar, os encaminhamentos, as perspectivas de ações. Então, isso passa desde os professores que atuam junto com o AEE do núcleo comum, professores das disciplinas, até chegar na direção (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

> Então, eu preciso, a gente sabe das demandas. Eu precisava encaminhar o mobiliário de um aluno para uma adaptação em um órgão fora da escola, que faria essa adaptação para a gente, não teríamos como fazê-la aqui. Mas eu tenho que ligar para fora, o que eu preciso fazer? Eu sou orientada a elaborar um memorando para esse tipo de situação, eu elaboro e encaminho para a direção, a direção autoriza a deliberação. Eu não tenho todos esses conhecimentos legais. É uma documentação da Educação Especial, mas que tipo de documentação você apresenta em um curso superior de uma universidade? Então, assim, ao mesmo tempo em que eu posso fazer todas as opções, eu estou sendo formada nesses trâmites. Quais são os caminhos possíveis que constitui uma proposta, sem circulação com direção, com núcleo pedagógico, com os professores? Não há a menor possibilidade de uma coordenação desse nível dar certo, não existe essa individualização de ação. Mas, de forma alguma, não há a menor possibilidade. Então, ela é direta, permanente e intensa. Sem esse apoio você não têm instâncias, fora da unidade, que te dêem visibilidade e abrangência sobre o que é de fato essa dinâmica aqui dentro (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Foi perguntado às duas integrantes da equipe de gestão pedagógica que participaram da pesquisa sobre sua atuação direta com os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no colégio. Suas respostas foram distintas, como podemos perceber a seguir:

> Não, a atuação é indireta. É via coordenadores, via Coordenadora de Ações Inclusivas, né? E, aí, o que a gente faz? A gente faz o atendimento aos responsáveis. É, define o atendimento, que tipo de atendimento. Quando eles necessitam de um espaço diferenciado para fazer uma avaliação, aí os pedagogos atuam. E, aí, essa organização, normalmente, fica por conta do Núcleo (Coordenadora Pedagógica, Banco de dados do grupo de pesquisa - 10 de fevereiro de 2014).

> Atuo. Além de fazer as coordenações inclusivas, de ter essa gestão, eu sou mediadora e, nesse momento, eu estou com uma turma de quinto ano, e acompanho um aluno ao longo do ano. Desse processo, acompanho ele desde do Ensino Fundamental, um menino com autismo, acompanhei ele na entrada dele e continuei. Essa é uma outra função que a gente tem, dependendo da demanda do sujeito, a gente vê como é importante o elo de ligação que segue. Às vezes, o menino não precisa disso, essas estratégias, a gente vai vendo conforme a autonomia dele, que ele vai ganhando e vai propiciando ele ganhar o mundo (Coordenadora de Ações Inclusivas, 15 de março de 2016).

Durante a pesquisa, como já explicado, optamos por entrevistar duas coordenadoras, a Coordenadora Pedagógica e a de Ações Inclusivas. Entretanto, quando mencionado sobre a gestão escolar, é sabido que a equipe administrativa é composta por outros profissionais e que cada papel desempenhado resulta na realidade constituinte do CAp/UERJ. Ou seja, é preciso que todos os atores escolares, do mais alto nível hierárquico ao mais baixo, sintam-se e sejam, de fato, responsáveis pela escolarização de seus alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

Buscando facilitar e potencializar esse processo, Lehr (1999) expõe sugestões para o desenvolvimento e suporte ao coensino que podem ser realizadas pela gestão escolar:

> - Trate o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encoraje os professores a trabalharem colaborativamente.
> - Dê aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo.
> - Forneça experiências de formação apropriadas para preparar os professores para a colaboração.
> - Faça do ensino colaborativo uma visão altamente característica do programa acadêmico de sua escola (LEHR, 1999 apud. MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.34).

O total comprometimento dos diretores, dos coordenadores, da administração escolar, dos professores e demais funcionários com a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais é a "placa motora" para o desencadear do ensino colaborativo e de uma escolarização que permita atender as demandas de seus mais diversos tipos de estudantes.

Em suma, com a análise das entrevistas feitas, entendemos que o CAp/UERJ vem se reestruturando para acomodar e receber alunos com necessidades educacionais especiais, bem como aprimorando o sistema em vigência com os alunos já inseridos no âmbito escolar. Ressaltamos que mesmo apesar dessas ações, a instituição ainda tem muitas questões a serem equacionadas para se tornar de fato inclusiva. Entendemos que uma escola que garante a escolarização de todos, precisa desenvolver uma nova forma de concepção curricular, tem que dar conta da diversidade do seu alunado, além de oferecer condições físicas e sociais de permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados encontrados, através dos dados coletados por meio das observações e entrevistas realizadas, mostram que a realidade pesquisada vem apresentando que a prática de um trabalho docente articulado tem sido de grande valia para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais atendidos no CAp/UERJ.

Como já mencionamos, de forma sistemática e significativa, o Brasil vive mais de 20 anos de lutas e discussões sobre o melhor lugar para a escolarização de alunos com deficiências e outras características atípicas de aprendizagem. Atualmente, o nosso país se encontra em um processo de consolidação de leis que garantem o direito à educação de qualidade para alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular e, que as escolas - que não podem negar a matrícula desse alunado - precisam se adaptar para atender suas necessidades.

O modelo de atendimento educacional especializado que tem sido mais recorrente na realidade nacional é o das salas de recursos multifuncionais, que podem atender os alunos individualmente, mas que na prática, de modo geral, atendem a grupos de alunos incluídos em classes comuns que precisam de um suporte diferenciado. Entretanto, pesquisas têm mostrado que essa característica de modelo único não dá conta das demandas existentes dentro da diversidade existente no ambiente escolar.

Como apontam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), vários países (por exemplo: Itália, Espanha, Inglaterra e Estados Unidos) adotaram práticas de coensino e da bidocência para atender seus alunos dentro do próprio ambiente da sala de aula do estudante com necessidade educacional especial. Essa estratégia já vem ocorrendo em várias escolas pelo Brasil, mas ainda não é, de fato, uma realidade nacional.

Desenvolver um trabalho docente articulado entre professores do ensino comum e da Educação Especial requer algumas mudanças na cultura escolar, na formação de professores e nas relações estabelecidas dentro das escolas e, principalmente, no interior das salas de aula. Das condições necessárias para o desenvolvimento da proposta de ensino colaborativo o suporte da gestão escolar e administrativa é um fator determinante para seu sucesso. Diretores e coordenadores pedagógicos precisam ser articuladores para o estabelecimento de uma comunidade escolar colaborativa, visto que eles têm meios para prover recursos, para criar mecanismos de adequação

e acessibilidade, para designar aos profissionais tempo, local e espaço para o trabalho em equipe e direcioná-los no objetivo comum à escola.

> Se o processo de inclusão não vier acompanhado de suportes pedagógicos adequados para o aluno e o professor, se a Educação Especial continuar sendo um sistema paralelo de atendimento e os professores continuarem atuando isoladamente, não alcançaremos a utopia da inclusão escolar: meninos e meninas, com ou sem deficiência aprendendo e convivendo juntos na escola. Ademais, se a formação de professores não for pensada e adequada nos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir efetivamente uma escola democrática e inclusiva (ANTUNES; GLAT, 2011, p.198).

As colocações até aqui expostas permitem afirmar que para o trabalho docente articulado acontecer faz-se necessário um período maior de tempo destinado à articulação dos saberes e práticas entre os docentes do atendimento educacional especializado e da classe comum. O tempo destinado para o planejamento conjunto das ações é essencial para a proposta de ensino colaborativo. Quando esse espaço de troca e elaboração coletiva é insuficiente, o trabalho em equipe fica comprometido e, consequentemente, os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, todos os professores precisam estar abertos ao diálogo, a criação de novas estratégias e a reflexão crítica de suas ações pedagógicas. Os resultados da pesquisa apontam que esse processo de ressignificação do colégio para uma educação inclusiva e para o trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e do ensino comum não tem sido simples ou fácil. Contudo, quando o ambiente e os atores educacionais contam com o apoio da gestão escolar, tem um suporte de orientação e supervisão do trabalho e tem bem definido os papéis e responsabilidades de cada um, aquilo que é desafiador, também se torna praticável.

Corroboramos com a ideia de que

> O trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém 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 de todos os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.43).

Estágios de adaptação até o estabelecimento de relacionamentos e práticas colaborativas serão sempre necessários, pois nem todos os sujeitos estão pré-dispostos a esse tipo de trabalho. Por isso, além do diálogo, auto avaliação e reflexão constantes, os profissionais precisam ser formados para desenvolver estratégias de práticas de coensino.

Neste sentido, é fundamental na formação docente discutir a importância e necessidade de uma articulação dos planejamentos e práticas entre professores de Educação Especial e de classe comum. Afinal, os alunos (com ou sem necessidades educacionais especiais) não são responsabilidade de um ou de outro, eles são alunos da escola e, portanto, responsabilidade de todos.

Será que estamos formando professores-mediadores que são capazes de reconhecer as demandas educacionais de seus alunos? Ou ainda estamos formando professores que só conseguem ensinar ao aluno clássico, aquele que aprende de forma linear e que a escola tradicional almeja?

A formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve estar apta para produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola. A indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o CAp/UERJ aparece como um espaço que procura fomentar estratégias para a formação docente com qualidade e ações pedagógicas que atendem às necessidades de seus alunos. O atendimento educacional especializado no colégio é desenvolvido através de práticas de ensino colaborativas, contando com professores bidocentes que exercem a corregência com professores do ensino comum e o apoio de bolsistas de Iniciação à Docência atuando como mediador escolar.

Entre as principais contribuições do ensino colaborativo para o colégio foram apontadas o ganho na formação em serviço dos professores - tanto do ensino comum como da Educação Especial - e dos futuros professores que ali atuam mediadores, os bolsistas de Iniciação à Docência. Estef (2013) revelou que essa ação formativa desenvolvida no CAp/UERJ

> contribui para a formação inicial de alunos de graduação - estagiários e bolsistas - acrescentando às reflexões sobre a profissão docente, considerações sobre Educação Especial, inclusão escolar e uso de estratégias, procedimentos e recursos diferenciados (ESTEF, 2013, p.48).

O CAp/UERJ tem, realmente, se colocado como um *lócus* de ensino, pesquisa e extensão, sendo um espaço formador e interlocutor de novas estratégias. Esse suporte de bolsista/mediador se distingue dos mediadores encontrados em muitas escolas públicas e privadas pelo país.

O perfil desse profissional construído no CAp/UERJ é inovador por reconhecer esse sujeito como participante ativo da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as esferas que lhe são possíveis. Eles fazem parte da escola e trabalham colaborativamente com os professores do ensino comum e da Educação Especial, são supervisionados e orientados, participam de planejamentos, reuniões, Conselhos de Classe, criam instrumentos adaptados e desenvolvem estratégias para que a inclusão dos alunos seja efetiva, dentro e fora da sala de aula.

Tanto professores bidocentes ou corregentes quanto os bolsistas/mediadores tem ocupado cada vez mais um lugar de grande importância para garantir a escolarização de alunos com necessidades educacionais no CAp/UERJ. A diversidade já presente no cotidiano das classes comuns demanda muita atenção dos professores e, quando turmas que têm alunos incluídos, a exigência é ainda maior. Com isso, o trabalho docente articulado através do ensino colaborativo torna mais viável a garantia dos processos de ensino-aprendizagem para esse alunado.

Sem mediação não existe aprendizagem, mas a mediação que acreditamos ser possível através do trabalho docente articulado para alunos com necessidades educacionais especiais é aquela que aproxima o universo escolar ao aluno. Por isso, o ensino colaborativo levanta a visão de que todos os profissionais atuantes nessa proposta são responsáveis pela educação de todos os alunos e, assim, mediadores (seja ele professor, bolsista, estagiário) entre as relações das representações de mundo, porque o ato pedagógico, por si só, é a mediação.

O papel do ensino colaborativo não é, a partir de diferentes estratégias, ajudar a formar o aluno esperado pela escola tradicional. Os profissionais que atuam com os sujeitos com necessidades educacionais especiais não têm o objetivo de "traduzir" a escola para os alunos, eles têm o compromisso de, através de sua mediação como ato pedagógico e social, garantir que a escola faça sentido para seus alunos contribuindo com seu processo de ensino-aprendizagem porque cada um deles é parte constituinte desse ambiente.

Não adianta ter um modelo único para o atendimento educacional especializado. O que é preciso, de fato, é a possibilidade ter diferentes suportes que valorizam o direito do aluno no ensino regular, que contribua em sua formação social e acadêmica, que garanta seu acesso aos conteúdos, instrumentos e recursos e que auxiliem em suas relações e interações, quando necessário. O trabalho docente articulado que vem sendo constituído no CAp/UERJ mostra que uma única concepção do trabalho pedagógico não é o caminho para a escola atual.

Acreditamos que os dados colhidos no estudo e as reflexões oriundas da análise dos mesmos possam subsidiar as práticas do corpo docente e da comunidade escolar como um todo para a efetivação da inclusão escolar de todos os alunos. Com esta pesquisa, objetivamos ainda trazer uma maior discussão acerca de como está ocorrendo a inclusão escolar em escolas de excelência, levantando o debate da presença de um segundo profissional em sala de aula para a realização do trabalho docente articulado, no que diz respeito a sua formação, sua atuação e responsabilidades.

Tendo em vista os aspectos apresentados, podemos afirmar que a inclusão escolar ainda é um grande desafio, principalmente, quando os espaços em que deveria existir são lugares marcados por uma educação meritocrática, uma "escola de excelência". Instituições como essa são "cobradas" socialmente a manterem sua "qualidade", levando em conta um conceito obsoleto que uma "escola de excelência" têm alunos com notas altas e grandes índices de aprovação em vestibulares e concursos.

É inevitável ressaltar que, no decorrer da pesquisa, o colégio - assim como todo o Instituto de Aplicação da UERJ e a própria Universidade do Estado do Rio de Janeiro - passou por momentos muito difíceis devido à falta de verbas do governo do Estado do Rio de Janeiro, demissão de funcionários contratados, atraso no salário dos servidores e terceirizados e, consequentemente, paralisações e greves. Não é possível afirmar que os dados seriam consideravelmente diferentes se a situação atual do CAp/UERJ e da educação do estado do Rio de Janeiro fosse outra. Contudo, é válido destacar que o trabalho da escola pública sempre será comprometido enquanto a sociedade e seus governantes não valorizam a educação e seus profissionais. Quando as condições da escola não são favoráveis, desenvolver um trabalho coeso e com qualidade é ainda mais difícil.

Portanto, hoje, vemos o CAp/UERJ como uma instituição em pleno processo de ressignificação, mergulhada em discussões e vivências desafiadoras, estabelecendo novas estratégias para a adequação de suas políticas e práticas. Ao passo que continuamos presenciando um espaço onde muitas barreiras ainda precisam ser superadas, a fim de se tornar uma instituição onde excelência seja sinônimo de garantia de aprendizado significativo para todos alunos.

Vislumbramos a construção de uma cultura escolar - e global - que cria um projeto curricular para a educação básica que inclui na sua essência, e isso deve fazer parte da dinâmica ordinária da escola. É certo que trabalhar com a individualidade que a Educação Especial preconiza, contraria tudo que a escola, infelizmente, foi constituída e acredita. A escola é parte da sociedade que a envolve e, por isso, coexiste com ela e não sozinha. A tão desejada escola inclusiva

é possível, mas só teremos uma sociedade inclusiva no dia que não for mais preciso falar sobre inclusão.

Com isso, não estamos defendendo uma realidade escolar utópica, só estamos desejando que a escola – particularmente, a escola pública - seja coerente com o que se prega: uma educação de qualidade para todos. E, a qualidade para todos não é moldar seus alunos em uma mesma forma para que saiam todos iguais, mas sim, garantir o direito do aluno de estar ali até o último ano de escolaridade, ainda que ele não alcance as expectativas que foram pensadas para outros.

A educação precisa ser pensada para os alunos, não para tipo ou tipos de alunos, em que todos devem ser entendidos como sujeitos únicos e que, como tais, possuem especificidades. E, quando a formação de professores e a escola deixar de lado o medo do diferente, parando de olhar o outro pelo viés da negação e da impossibilidade, novas configurações serão construídas. É urgente a normalização desse processo, colocar a educação inclusiva como algo que faz parte do projeto da educação básica, independentemente, do aluno com necessidade educacional especial existir ou não.

Por fim, no momento, acreditamos que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular encontra no trabalho docente articulado seu mais efetivo meio de se constituir com qualidade e respeito às características específicas de cada aluno, significando e ressignificando os processos de ensino-aprendizagem e as relações estabelecidas por esse alunado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas, Papirus.1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cad. CEDES*, Campinas, n. 43, p. 46-57, 1997.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). *Educação Especial e Inclusão Escolar*: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011. p. 188 a 201.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília, SP: Unesp: Marília-Publicações, 2000.

_____. Paradigma da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiências. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARAÚJO, M. V.; RUSCHE, R. J.; MOLINA, R.; CARREIRO, L. R. R. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. *Rev. Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 405-16, 2010.

ASSIS, C. P.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. *Educere et Educare*: Revista de Educação, v. 6, n. 11, 1º Sem. 2011.

AUGRAS, M. *O que é tabu?* São Paulo: Brasiliense, 1989.

BAPTISTA, M. *A investigação em serviço social*. São Paulo: Veras, 2006.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Da integração escolar a educação inclusiva: Implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BECKER, F. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. Porto Alegre. *Educação & Realidade*, v. 18, p. 43-52, 1993.

_____. *Da ação à operação:* o caminho da aprendizagem: J. Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Entrevista *"Escola e epistemologia do professor"*. *RPD - Revista Profissão Docente*, 2003.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. 1988.

_____. Portaria nº 1.793/94 - *Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências*. 1994.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

_____. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. 1999.

_____. *Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação. 2001a.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. 2001b.

_____. *Resolução CNE/CP No 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília*, janeiro de 2008a.

_____. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 de set. de 2008b.

_____. *Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.* Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 de nov. de 2011, SEÇÃO, 1, p. 12.

_____. *Lei Nº 13.146.* Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual* (tese). Doutorado em Educação. UERJ, 2012.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In.: PLETSCH, M.; DAMASCENO, A. *Educação especial e inclusão escolar*: reflexões sobre o fazer pedagógico (orgs.). Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2011. p.23-34.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política, Educação e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1999.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9 n. 54, p. 21-27, 2001.

_____. Políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-66.

BUENO, E. C. S. Professor Itinerante: possibilidades e percalços de atuação. In: *Produção Didático Pedagógica.* Fundação Universidade Estadual de Maringá. Maringá–Cruzeiro do Oeste, 2008.

BÜRKLE, T. S. *A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: Das propostas legais à prática cotidiana.*147 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAETANO, A. M. *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo*. 238 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

CAMPELLO, C. U. *Educação Especial em Cuba: Inclusão ou exclusão? (*Monografia de conclusão de curso) – Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.* 2004. 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et educare*: Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n.4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAp/UERJ. *Projeto Político Pedagógico.* CAp/UERJ, 2013.

CARDOSO, C. R. *Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.* 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2013.

CARNEIRO R. U. C. *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.* 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

CASTEL, R. *Enquadrar a exclusão.* In: KARSZ, Saül (org.). *L'exclusion, definir pour em finir*. Paris: Ed. Dunod, 2000.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, v. 28, n. 3, p. 1-16. 1995.

CORRÊA, C. I. M. *Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública.* 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

COSTA, V. B. A sala de recursos: algumas contribuições ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Londrina. *Inclusão*: pesquisa e ensino. Londrina, 2011. p.1738-1750.

CUNHA, C. M.; SIEBERT, E. C. Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. *Anais...* Paraná: PUCPR, 2009.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. *Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ESTEF, S. *Ensino Colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar.* Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ESTEF, S.; MASCARO, C. A.; CANEJO, E.; PINHEIRO, V. C. S. *Caminhos para inclusão: mediação escolar uma prática de ensino.* In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 8. 5-7 nov. 2013, Londrina. *Anais...* Londrina, 2013.

FAGUNDES, T. B. "... e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?". *Políticas, Sociedade e Educação*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 181-202, dez. 2011.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escola. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

FONSECA, F.; SANTOS, J. *Novo paradigma para a educação especial:* algumas reflexões e desafios. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/2010>.

FONSECA-JANES, C. R. X. Análise comparativa da percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al (Org.). *Re'discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 21-32.

FONTES, R. S. *Ensino colaborativo:* uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133- 170, 2004.

GIESTA, N. C. *Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor:* moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM editora, 2001.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez. 1988.

GLAT, R. *Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar*. Relatório técnico do processo 304490/2012-1 – Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico (CNPq). Rio de Janeiro, abr. 2016.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V. Pesquisa em educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. (Org.). *Ética e pesquisa com populações vulneráveis*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. p. 267-292.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, n. 1, v. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na escola especializada Favo de Mel.* Palestra proferida na FAETEC, dez. 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 15-35.

HESPANHA, P. Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, out. 2002.

KASSAR, M. C.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Vitória. *Multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Vitória, 2011. p. 1-17

KASSAR, M. C.; OLIVEIRA, A. D.; SILVA, G. A. M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 397-410, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva.* Campinas: Autores Associados, 2004. 165 p.

_____. O que os dados do Censo Escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13, p.7-20, maio/ago. 2015.

LITTLEJOHN, S.; FOSS, K. *The conversation.* In: _____. Theories of human communication. Belmont, California: Thompson Wadsworth, 2005. p. 142-185

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. Cultura e Política: implicações para o Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 5-10, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNARDI-MENDES, G. M. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). Educação Especial Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011. p.169-187.

MACEDO, P. C. *Uma análise da estrutura e do funcionamento das salas de recursos multifuncionais:* Políticas e Práticas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006. p. 184-209.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial*: uso e processo de análise. (Trabalho de Livre-docência em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., out. 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; CAp/UERJ., Outubro de 2014.

MARIN, M. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015

MARTINS, K. O.; NUNES, M. L. *A formação docente no curso de Pedagogia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Católica de Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. *Revista E-Curriculum*, v. 1, n. 2, jun. 2006.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches.* 1. ed. Araraquara: Junqueira & Martin, 2010. p. 303

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENEZES, A. R. S. de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MENEZES, A.; CRUZ, G. C. *Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo.* In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2013. p. 127-142.

MITTLER, P. *Educação inclusiva:* contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002

MOLINA, R. *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem*. 2007. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MORI, N. N. R.; BRANDAO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, 2009.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. *A cabeça bem-feita*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOUSINHO, R. et al. Mediação Escolar e Inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 7, n. 82, 2010.

OLIVERIA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 36-52.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs). *Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial.* São Paulo: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇOES UNIDAS – *Declaração dos Direitos Humanos*, 1948.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001

PINHEIRO, V.; LOUBACK, H.; VITORINO, L. Bidocência e Mediação: Dois olhares para o ensino colaborativo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., out. 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Universidade do Estado do Rio de Janeiro; CAp/UERJ, 2014.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão educacional:* diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, v.12, n. 24, p.39-55, 2011.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. Revista Iberoamericana de Educación, v. 41, n. 2, 2007.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R.; GLAT, R. Pesquisas com abordagem etnográfica sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: MARQUEZINI, M. C.; MANZINO, E. J.; TANAKA, E. D. O,; BUSTO, R. M. *Tópicos de metodologia de pesquisa para Educação Especial.* Londrina: ABPEE, 2009. *(*Série estudos multidisciplinares de Educação Especial).

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. S. A Etnografia como Abordagem Metodológica em Pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, L. R. O. P. (org). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 73-87.

RIBETTO, A. Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v. 31, p. 31-31, 2009.

SANTOS, B. S. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E Para Além De Um E Outro. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 7., 2004, Coimbra. *Anais...* Coimbra, 2004.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Barder (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social/* 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SENNA, L. A. Formação docente e educação inclusiva. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.38, n. 133, p. 195-219, 2008.

SILVA, R. H. R.; SANTIAGO, T. V. Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de aplicação: a perspectiva de seus diretores. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 299-314, maio/ago. 2010.

TARTUCI, D.; VIEIRA, S. S. As práticas educativas de professores de educação infantil envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011. *Inclusão*: pesquisa e ensino. Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2011. p.322-331.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/>.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

WEST, F.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial Education and Special Education (RASE),* n. 11, p. 22-23, 1990.

WOOD, M. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZANATTA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 2, p. 99-104, maio/ago. 2005.

ZUQUI, F. S. *As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus:* itinerários e diversos olhares. 2013.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com a Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Ações Inclusivas

Caracterização do sujeito

1. Qual seu nome e formação?
2. ***Caso não tenha falado.*** Tem alguma formação específica na área da Educação Especial?
3. Em que setor / nível de ensino você atua no CAp? Há quanto tempo está na instituição?
4. Trabalha só no CAp ou em outra escola?
5. Como é seu horário e jornada de trabalho no CAp?

Perguntas

1. Atualmente, quantos alunos com necessidades educacionais especiais estudam no CAp/UERJ? Como aconteceu o ingresso desses alunos?
2. Você atua diretamente com esses alunos?
3. Como acontece o atendimento educacional especializado no CAp/UERJ (os tipos de suportes oferecidos)?
4. Os profissionais que atuam com esses alunos são escolhidos previamente? Se sim, quais são os critérios adotados para essa escolha?
5. Você pode falar um pouco como acontece à atuação do bolsista de Iniciação à Docência?
6. O que é a bidocência? Como ela acontece na instituição?
7. Como ocorre a interação entre os diferentes atores educacionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com necessidades especiais?
8. Existe tempo específico para um planejamento conjunto dos profissionais que atuam diretamente com os alunos com NEE's? Em caso afirmativo, como ele acontece?
9. Qual a sua visão em relação à formação docente para atuar na perspectiva da educação inclusiva?
10. Qual o envolvimento da gestão escolar com a escolarização dos alunos NEE's?
11. Você acha que o trabalho que está sendo desenvolvido tem contribuído para a qualidade educacional e garantia dos direitos dos alunos com NEE's?
12. Você considera que ainda precisam ocorrer mudanças no atendimento dado a esses alunos? Em caso afirmativo, quais seriam elas?
13. A partir da sua experiência, o que você pensa sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio considerado de excelência como o CAp/UERJ?

APÊNDICE B – Roteiro Entrevista com Professora Bidocente

Caracterização do sujeito

1. Qual seu nome e formação?
2. ***Caso não tenha falado.*** Tem alguma formação específica na área da Educação Especial?
3. Em que setor / nível de ensino você atua no CAp? Qual sua disciplina?
4. Há quanto tempo está na instituição?
5. Trabalha só no CAp ou em outra escola?
6. Como é seu horário e jornada de trabalho no CAp?

Perguntas

1. Essa é a primeira vez que você trabalha com aluno com deficiência ou outro tipo de necessidade especial?

2. Como ocorreu a sua escolha para desenvolver o ensino colaborativo através da corregência?

3. No momento em que você recebeu a turma, você obteve algum tipo de informação e/ou orientação a respeito deste trabalho?

4. Quem são os alunos com NEE's na sua turma? Você pode falar um pouco sobre eles?

5. Como você trabalha com eles? Fale um pouco sobre sua prática pedagógica.

6. Você recebe algum suporte que favoreça a sua prática para inclusão? Quais são eles? Como acontecem?

7. Em sua visão, o que é a bidocência? Como ela acontece na instituição?

8. Como ocorre a interação entre os diferentes atores educacionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com necessidades especiais?

9. Existe tempo específico para um planejamento conjunto dos profissionais que atuam diretamente com os alunos com NEE's? Em caso afirmativo, como ele acontece?

10. Qual a sua visão em relação à formação docente para atuar na perspectiva da educação inclusiva?

11. Qual o envolvimento da gestão escolar com a escolarização dos alunos NEE's?

12. Você acha que o trabalho que está sendo desenvolvido tem contribuído para a qualidade educacional e garantia dos direitos dos alunos com NEE’s?

13. Você considera que ainda precisam ocorrer mudanças no atendimento dado a esses alunos? Em caso afirmativo, quais seriam elas?

14. Considerando a sua experiência, qual a sua concepção sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio considerado de excelência como o CAp?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências e Humanidades

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

De acordo com a RESOLUÇÃO 196\96 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Eu, _____, com quem desenvolveremos entrevistas para a pesquisa que tem por título ***Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado***, estou sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do referido estudo.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tenha. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos

O trabalho tem por finalidade analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no CAp-UERJ, com foco no atendimento especializado, nas práticas pedagógicas e na cultura institucional.

Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para constituir um corpo teórico-prático que organize ações pedagógicas, orientações didáticas e reflexões conceituais sobre possibilidades de escolarização junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando que se trata de um estudo, os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e que a contribuição para os processos de inclusão escolar podem não se confirmar.

Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.

Poderei deixar de participar a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado (a) dos resultados dessa pesquisa.

Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida a privacidade.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora Patrícia Cardoso Macedo, patriciacardosomacedo@gmail.com, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12.037, bloco F, CEP: 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ), tel.: (21) 2234-0467, (21) 98883-3922.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo, na qualidade de voluntário (a).

Rio de Janeiro,_____de_____de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO A - Roteiro Entrevista com Professores

Caracterização do sujeito

1. Qual seu nome e formação?
2. ***Caso não tenha falado.*** Tem alguma formação específica na área da Educação Especial?
3. Em que setor / nível de ensino você atua no CAp? Qual sua disciplina?
4. Há quanto tempo está na instituição?
5. Trabalha só no CAp ou em outra escola?
6. Como é seu horário e jornada de trabalho no CAp?

Perguntas

1. Essa é a primeira vez que você trabalha com aluno com deficiência ou outro tipo de necessidade especial?
2. Das turmas que você trabalha quantas têm alunos com necessidades educacionais especiais? Como aconteceu o processo de entrada desses alunos?
3. Quem são esses alunos com NEE's na sua turma? Você pode falar um pouco sobre eles?
4. Como você trabalha com eles? Você adota maneiras ou estratégias diferenciadas na sua prática pedagógica?
5. ***Caso não tenha mencionado.*** Como acontece a avaliação de alunos com NEE's?
6. ***Caso não tenha falado do NAPE.*** Você recebe algum suporte que favoreça a sua prática para inclusão? Quais são eles? Como acontecem?
7. **> *Caso o professor tenha o suporte dos bolsistas.*** Você pode falar um pouco de como acontece à atuação do bolsista de iniciação à docência durante as suas aulas?

   > *Caso não tenha um bolsista de ID.* Apesar de você não ter o auxílio de um bolsista de ID em sua sala de aula, você acha que esse suporte seria importante para melhorar o atendimento educacional dos alunos?
8. A partir da sua experiência, o que você pensa sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

   > C*aso não mencionado a inclusão no CAp considerando-o como "escola de excelência".* Dentro desse cenário, o que você acha da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio considerado de excelência como o CAp?

ANEXO B - Roteiro Entrevista com Bolsistas

Nome:
Curso:
Função exercida no local da pesquisa:

Entrevista

1. Como foi o seu ingresso no CAp?
2. Sua atuação está ligada ao 1º ou 2º segmento? Como ela está organizada na instituição relacionada a tempo e espaço (jornada e local)?
3. Quem são os alunos que você acompanha (quais comprometimentos, série que estão...)? E há quanto tempo você os acompanha?
4. Você participa da organização pedagógica (planejamento das atividades de sala de aula, participação das reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reunião de pais, elaboração de projetos institucionais[38]) para esses alunos?
5. Você como bolsista participa do processo de avaliação dos alunos acompanhados? Em caso afirmativo, como essa participação acontece?[39][40]
6. Você pode falar um pouco sobre como é a sua relação com o (s) sujeito (s) educacional (s)[41] que você está diretamente ligada?[42]
7. Você pode falar um pouco sobre como é a sua relação com os alunos que você acompanha?
8. Qual a sua visão referente ao processo de inclusão que está acontecendo no CAp/UERJ?

[38] Em caso afirmativo, quais podem ser as contribuições?

[39] A avaliação é diferenciada (existem adaptações)?

[40] Para avaliar é considerada qual proposta curricular (da série, da turma ou alguma específica para as necessidades de cada aluno)?

[41] Professores regentes, professores das disciplinas (música, artes etc.), coordenadoras, gestão...

[42] Além da pessoa responsável pela bolsa.

ANEXO C - Roteiro de observações de campo

Data:

Nome do Pesquisador:

Local da observação (sala de aula, pátio, etc):

Nome do aluno:

Idade: Turma: Ano escolar:

Nome do Professor:

1. Breve descrição da turma:
2. Interação da professora com o aluno:
3. Interação da professora com o estagiário / bolsista de iniciação à docência:
4. Interação do docente com o bidocente:
5. Interação do aluno com os colegas:
6. Interação do aluno com o estagiário / bolsista de iniciação à docência:
7. Interação do aluno com o bidocente:
8. Atividades propostas pela professora:
9. Atividades realizadas pelo aluno (com ou sem auxílio):
10. Aspectos que mais chamaram atenção:
11. Demais informações relevantes (Como por exemplo: Nesse dia houve alguma forma de avaliação do aluno? Foi a mesma que para os demais alunos? Como foi realizada?)

ANEXO D - Deliberação Nº 12/2014 (CAp/UERJ)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

DELIBERAÇÃO Nº 12/2014

Cria o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como oferta integrada às classes comuns do ensino regular da Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

O **CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO,** no uso da competência que lhe atribui o parágrafo único do artigo 11 do Estatuto da UERJ e com base no Processo nº 7.186/DAA/2011, aprovou e eu promulgo a seguinte Deliberação:

Art. 1° - Em atendimento às disposições do Decreto nº 7.611, de 17/11/2011, à Resolução CNE/CEB, nº4 de 2 de outubro de 2009, e à Resolução CNE/CEB, nº 4, de 13 de julho de 2010, que preceituam que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, assim como ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), fica autorizada a regência docente especializada integrada às classes comuns da Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

Parágrafo único – São atendidos de forma articulada às classes comuns do ensino regular, os estudantes matriculados que apresentem transtornos funcionais específicos tais como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e transtorno de atenção e hiperatividade.

Art. 2° - Cabe ao docente regente da classe comum desenvolver as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, ao docente regente do AEE competirá identificar habilidades e necessidades dos estudantes, assim como organizar e orientar os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade que colaborem para a participação e aprendizagem discente.

Parágrafo único – O docente especializado, regente do AEE, poderá desenvolver suas atividades no turno ou contra turno dos alunos a serem atendidos, tanto integrado às classes comuns, quanto em espaços de salas de recursos, em uma

perspectiva de trabalho colaborativo com os docentes regentes das classes comuns / regulares .

Art. 3° - Para que ocorram condições adequadas de atendimento pelos docentes regentes de classe, na oferta do AEE, em concomitância às classes regulares, caberá ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, mediante a comprovação documentada das situações cabíveis ao atendimento educacional especializado, indicar, para fins de avaliação e concessão pela UERJ, a carga horária docente necessária ao atendimento dos estudantes da Educação Básica matriculados, em função dos componentes curriculares a serem cursados.

Art. 4° - Colaborará o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira com a prática formativa de professores para o Atendimento Educacional Especializado, por meio da oferta de disciplinas na Educação Superior, pela abertura de campo de estágio e de atividades complementares, com demais parcerias intra e interinstitucionais, assim como com ações de pesquisa e extensão que se fizerem necessárias ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Art. 5° - A presente Deliberação entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

UERJ, 10 de abril de 2014.

RICARDO VIEIRALVES DE CASTRO
REITOR

ANEXO E - Atendimento Educacional Especializado – AEE – Ensino Colaborativo (CAp/UERJ)

Como acontece?

- prioritariamente, em sala de aula, no acompanhamento das atividades da turma, quando há necessidade de mediação para uma melhor interação com o processo de ensino, com os pares, com a organização escolar, nas atividades em grupo e individuais.
- fora da sala de aula (no turno do aluno): quando há necessidade de maior individualização no ensino, com a aplicação de recursos e estratégias diferenciados em função da necessidade específica, com o uso de um planejamento individualizado.
- no contra turno: em pequenos grupos ou individualmente, quando não há a necessidade de retirar o aluno de sala; a ação principal não é a repetição de conteúdos e de procedimentos usados na sala de aula. Propõe-se o ensino a partir de outras linguagens e recursos. Leva-se em conta o planejamento geral da turma/ano escolar.

Equipe?

- Professores com formação em Pedagogia e especialização em uma área de Educação Especial
- Bolsistas de Iniciação à Docência

Atividade Roda de Leitura – Turma: 3º ano do Ensino Fundamental

"Atuar com alunos com necessidades educacionais especiais no espaço da escola regular exige outras formas de lidar com o processo escolar; formas estas que precisam ser compartilhadas por todos os ambientes que oferecerem o atendimento educacional especializado, independentemente da sua caracterização. Assim, percebemos que há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, na sala de aula, em outros ambientes da escola, e fora da sua escola, inclusive, precisam ter a condição de compartilhar os caminhos que são necessários para esse aluno aprender e se desenvolver." (BRAUN & MARIN, 2011).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE ENSINO COLABORATIVO

Educação Inclusiva CAp-UERJ

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO UERJ

UERJ

Atendimento Educacional Especializado
Ensino Colaborativo
CAp-UERJ

O que é?
Para quem?
Para quê?
Como acontece?

O que é?

• é uma proposta de intervenção pedagógica que se constitui num conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e ações de ensino; se organiza institucional e continuamente com o objetivo de garantir a aprendizagem de todos os alunos, devendo ocorrer de forma colaborativa entre o professor do AEE e o professor da sala de aula (Decreto n. 7611/11).

Atividade Roda de Notícias – Turma 2º ano do Ensino Fundamental

Para quem?

• de acordo com a classificação/indicação do MEC, para alunos com necessidades educacionais especiais: deficiências (física, sensorial, intelectual, múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (como autismo e Asperger) ou altas habilidades.

• também são considerados legíveis a esse atendimento, no CAp-UERJ, os alunos que apresentam transtornos funcionais do desenvolvimento (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia, entre outros que afetem significativamente a escolarização do aluno).

Para quê?

• informar a comunidade escolar e familiar sobre documentos e procedimentos legais que respaldam as ações inclusivas na escola regular;

• promover condições para que ocorra a inclusão escolar de alunos com necessidades específicas, em todas as atividades da escola;

• colaborar e atuar com o professor da sala de aula na organização de estratégias e recursos, de modo que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno em relação ao currículo escolar;

• garantir e oferecer apoios e mediação colaborativa ao aluno, com tempo, frequência e intensidade de acordo com as suas necessidades educacionais especiais;

• complementar ou suplementar a formação do aluno através da elaboração e utilização de estratégias e recursos diferenciados para atender a sua demanda específica;

• desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

• garantir condições para a continuidade de estudos em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino.

Atividade de Ciências – Turma 4º ano do Ensino Fundamental