



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

MARIA MÔNICA FERREIRA MENDES

**A PRÁTICA CURRICULAR DE UMA PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO
NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA: PERSPECTIVAS DA INTER-RELAÇÃO ENTRE A
EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO COMUM**

BELÉM - PA
2020

MARIA MÔNICA FERREIRA MENDES

**A PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO:
PERSPECTIVAS DA INTER-RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A
EDUCAÇÃO COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

BELÉM - PA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M538p Mendes, Maria Mônica Ferreira
A PRÁTICA CURRICULAR DE UMA PROFESSORA DE
APOIO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA: :
Perspectivas da inter-relação entre a Educação Especial e a
Educação Comum / Maria Mônica Ferreira Mendes. — 2020.
138 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.
Mesquita

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2020.

1. Prática Curricular. 2. Educação Especial. 3. Inclusão
Escolar. 4. TEA. I. Título.

CDD 370

MARIA MÔNICA FERREIRA MENDES

**A PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO:
PERSPECTIVAS DA INTER-RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A
EDUCAÇÃO COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dra. Eleny Brandão Cavalcante (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Prof. Dr. José Augusto de Brito Pacheco (Avaliador Externo)
Universidade do Minho - UMinho

Prof.^a Dra. Celita Maria Paes de Sousa (Suplente)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Aos meus pais Manoel e Francisca por todo amor e apoio nessa caminhada.

A todas as crianças com TEA que nos ensinam a enxergar a vida por outros ângulos.

A todos os aqueles que lutam em defesa da escola pública, gratuita, de qualidade e se esforçam na busca pela realização de uma prática ressignificada de educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, saúde e pelas oportunidades e conquistas alcançadas.

A minha família, meu alicerce, meus pais **Manoel** e **Francisca** por todo apoio e incentivo, muito obrigada pela presença de vocês e ensinamentos tão importantes a minha formação humana. Aos meus irmãos, **Simone, Leila, Joelson** e **Erison** pela força, amo muito todos vocês.

Ao meu esposo **Matusalém Corrêa de Deus**, pela compreensão nos momentos em que foi necessário me ausentar de nossa casa em Breves para cursar a Pós-Graduação em Belém, obrigada pelo seu incentivo, carinho, escuta e apoio em todos os momentos.

A minha orientadora, **Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita**, uma profissional admirável e inspiradora, muito obrigada de coração pela confiança, amizade e por ter conduzido de forma responsável, comprometida e coerente comigo essa pesquisa. Agradeço também pela partilha e conhecimentos produzidos no âmbito de suas aulas, no grupo de estudos e na monitoria que potencialmente contribuíram com minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA, principalmente aos professores **Genylton Rocha, Amélia Mesquita, Josenilda Maués, Celita Paes, Daniele Doroteia, Márcio Rayol, Dinair Leal, Clarice** e **Maria José**, pelas aprendizagens tão propositivas oportunizadas durante as disciplinas.

Aos membros da banca, **Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, Prof.^a Dra. Eleny Brandão Cavalcante** e **Prof. Dr. José Augusto Pacheco**, pelas contribuições tão cruciais à sistematização final deste trabalho.

A todos os colegas de turma de 2018, especialmente a **Lyanny Araújo Francês**, construímos um forte laço de amizade, obrigada pelo apoio, pela troca de experiências e por sua presença amiga em todos os momentos, tens um lugar muito especial no meu coração. As **IRMÃS TEDESCOS (Thaís, Rosângela, Claudia, Suely, Ednalva, Eliene e Lyanny)**, pela linda amizade, pela força e pelos momentos tão prazerosos que vivemos juntas.

Aos sujeitos desta pesquisa, que por uma questão ética não terão seus nomes revelados, agradeço pela disponibilidade e valorosa contribuição a este trabalho.

Agradeço também a cada um dos componentes dos Grupos de Pesquisa **INCLUDERE** e **INFANCE**, pela troca de experiências e contribuições a minha formação.

Muito Obrigada!

“O conflito entre as diferentes perspectivas de inclusão reverbera na escola e na prática do professor. Se não há consenso entre os especialistas, se a política educacional no Brasil é conformada pela contradição, não há de se estranhar que os professores experimentem as mesmas tensões e dificuldades, por isso, lançam mão da tradição educacional como forma de tentar ajustar e equilibrar o conflito que vivenciam cotidianamente na sala de aula”.

(MESQUITA, 2013, p. 102)

RESUMO

Essa dissertação tem por objeto de estudo a prática curricular de uma professora de apoio pedagógico no processo de inclusão de uma criança com TEA, entre os anos de 2016 e 2018. Considera-se que, no município de Breves-PA, existe uma especificidade na função exercida por essa professora, que é regulamentada por meio da Lei de nº 2.236/2011, a qual versa sobre o Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública, que estabelece que a sua atribuição é prestar “atendimento em sala de aula como apoio ao professor em classe de inclusão a alunos com grande comprometimento físico e/ou intelectual” de forma contínua, o que totaliza vinte horas semanais de atuação. Perante o exposto, emergiu o seguinte problema: Que tramas foram estabelecidas na prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo de três anos de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular? Tal problema se desdobrou nas seguintes questões norteadoras: Que estratégias pedagógicas constituíram a prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo do seu trabalho no acompanhamento de uma criança com TEA no contexto da classe comum? Como a professora de apoio pedagógico lidou, ao longo dos três anos de acompanhamento de uma criança com TEA, com o exercício da educação especial no contexto da classe comum? Que tipo de relação entre a educação especial e a educação comum revela a prática curricular da professora de apoio pedagógico? Nessa perspectiva, o objetivo central deste estudo foi analisar que tramas foram estabelecidas na prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo de três anos de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. Para a obtenção dos dados, fez-se uso de entrevista semiestruturada e documentos de fontes primárias, tais como: relatórios, planos de aula, fotografias e vídeos oriundos do arquivo pessoal da professora em questão. Os dados foram organizados e sistematizados por meio da análise de conteúdo e problematizados com base nos seguintes referenciais: Sacristán (1999; 1998), Mendes (2008), Pletsch (2014), Jannuzzi (2004; 2012), Mesquita (2013) e Bueno (2008; 2011). Os resultados apontam que a prática curricular da professora de apoio apresenta tentativas de reinvenção ao se preocupar com a formação humana da criança, posto que considerou suas especificidades e se esforçou para adaptar materiais, adequar o tempo e produzir diferentes tipos de recursos. Existiram também muitas tentativas de articulação de seu trabalho com as professoras regentes nos espaços externos à sala de aula regular. Desse modo, observou-se que a professora apresentou uma prática centrada no atendimento individualizado ao educando com TEA e não no apoio às professoras da classe regular para atendê-lo. Como a sua atuação é um elemento “novo”, faltam discussões mais contundentes sobre as premissas do ensino colaborativo e a institucionalização dessas diretrizes; destaca-se assim, a necessidade de mais investimentos na formação docente, no planejamento coletivo e em adequadas condições de trabalho na escola básica.

Palavras-chave: Prática Curricular. Educação Especial. Inclusão Escolar. TEA.

ABSTRACT

This dissertation aims to study the curricular practice of a pedagogical support teacher in the process of including a child with ASD, between the years 2016 and 2018. It is considered that, in the municipality of Breves-PA, there is a specificity in the role made for this kind of teacher, which is regulated by Law No. 2,236 / 2011, which deals with the Career Plan and Workers' Compensation Plan in Public Education, which establishes that her assignment is to provide “attendance in the classroom as support to the teacher in an inclusion class to students with great physical and / or intellectual impairment ”on a continuous basis, which adds up to twenty weekly hours of work. In view of the above, the following problem emerged: What plots were established in the curriculum practice of the pedagogical support teacher over three years of supporting a child with ASD in the regular classroom? This problem led to the following guiding questions: What pedagogical strategies constituted the curriculum practice of the pedagogical support teacher throughout her work in accompanying a child with ASD in the context of the common class? How did the pedagogical support teacher deal, over the three years of supporting a child with ASD, with the exercise of special education in the context of the common class? What kind of relationship between special education and common education reveals the curricular practice of the pedagogical support teacher? In this perspective, the main objective of this study was to analyze which plots were established in the curriculum practice of the teacher of pedagogical support over three years of monitoring a child with ASD in the regular classroom. The research was developed in a qualitative approach through the study of a particular case. To obtain the data, semi-structured interviews and documents from primary sources were used, such as: reports, lesson plans, photographs and videos from the personal file of the teacher in question. The data were organized and systematized through content analysis and problematized based on the following references: Sacristán (1999; 1998), Mendes (2008), Pletsch (2014), Jannuzzi (2004; 2012), Mesquita (2013) and Bueno (2008; 2011). The results show that the support teacher's curricular practice presents attempts to reinvent itself by worrying about the child's human development, since it considered its specificities and endeavored to adapt materials, adjust the time and produce different types of resources. There have also been many attempts to articulate their work with the leading teachers in spaces outside the regular classroom. Thus, it was observed that the teacher presented a practice centered on individualized care for students with ASD and not on support for teachers of the regular class to serve them. As its performance is a “new” element, there is a lack of more forceful discussions on the premises of collaborative teaching and the institutionalization of these guidelines; thus, the need for more investments in teacher training, in collective planning and in adequate working conditions in the basic school is highlighted.

Key words: Curricular Practice. Especial education. School Including. ASD

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	19
Figura 2 - Argumentos Reconhecedores da Prática Curricular da professora de apoio pedagógico como bem-sucedida.....	28
Figura 3 - Fases da Análise de conteúdo	39
Figura 4 - Análise sequencial dos vídeos	43
Figura 5 - Tramas da prática curricular da professora de apoio pedagógico.....	89
Figura 6 - o pano se transforma em uma casa	99
Figura 7 – Crianças remando num barco.....	99
Figura 8 - Galopando num cavalo.....	99
Figura 9 - O pano se transforma em uma cama.....	99
Figura 10 - Brincando com cones.....	101
Figura 11 - Brincando no parquinho	101
Figura 12 - José na quadra junto a grupo de meninos	101
Figura 13 - José brincando de ser carregado	101
Figura 14 - Escrita da letra D	102
Figura 15 - Atividade de pintura	102
Figura 16 - Jogo de palavras.....	108
Figura 17 - Jogo das tampas	108
Figura 18 - Jogo das cores	108
Figura 19 - Bloco lógico.....	109
Figura 20 - Quebra-cabeça	109
Figura 21 - Xadrez (cores).....	109
Figura 22 - Pareamento de números a quantidade.....	110
Figura 23 - Pronunciando as letras de seu nome	110
Figura 24 - Pareando de letras de seu nome	110
Figura 25 - Identificação de letras no título do livro	114
Figura 26 - Identificação de letras de forma inversa	114
Figura 27 - Atividade de colagem	115
Figura 28 - Contagem de grãos de feijão.....	115
Figura 29 - Contorno da letra M.....	115
Figura 30 - Ciclo reprodutor e ciclo inovador	124

LISTA DE DESCRIÇÕES DE VÍDEOS

Descrição de vídeo 1 - Dança pano encantado.....	99
Descrição de vídeo 2 - Pareamento das fatias de pizza.....	109
Descrição de vídeo 3 - Pareamento do nome de José.....	110
Descrição de vídeo 4 - Identificação de letras no título do livro.....	114
Descrição de vídeo 5 - Atividade de colagem com grãos de feijão.....	114
Descrição de vídeo 6 - Contorno da letra “M” com giz de cera.....	115

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de crianças com deficiência matriculados na rede municipal de Ensino do Município de Breves.....	15
Quadro 1 - Discussões das Teses e Dissertações Seleccionadas na CAPES	20
Quadro 2 - Organização dos profissionais da educação especial da rede regular de ensino de Breves-PA.....	25
Quadro 3 - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa	35
Quadro 4 - Documentos coletados oriundos dos registros da prof. ^a Beatriz entre os anos 2016 a 2018	37
Quadro 5 - Indicadores das fotografias da prática curricular da professora Beatriz	42
Quadro 6 - Categorização dos dados.....	45
Quadro 7 - Trechos de publicações da CORDE versão impressa e posterior versão Eletrônica	53
Quadro 8 - Documentos referentes a inclusão e AEE a alunos com deficiência na escola regular.....	57
Quadro 9 - Editais de concurso público que já disponibilizaram vagas para professor de apoio pedagógico.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEP - ICS	Comitê de Ética do Instituto de Ciências a Saúde
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PcD	Pessoa com Deficiência
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
IPÊ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	O encontro com o tema.....	14
1.2	Delimitação do objeto de pesquisa	18
1.3	O problema de pesquisa	23
1.4	Metodologia da pesquisa	29
1.4.1	Percurso metodológico da pesquisa.....	33
1.4.2	Organização e categorização dos dados.....	38
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO	48
2.1	A Educação Especial: Aportes legais e fundamentos teóricos.....	48
2.2	O professor de apoio pedagógico – Que função na Educação Especial na perspectiva inclusiva?.....	66
3	PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	77
3.1	Conceituando Prática Curricular.....	77
3.2	A prática curricular na Educação Especial: Apontamentos e Problematizações.....	81
4	A PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE BREVES	88
4.1	O comportamento e as suas implicações no contexto de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular	90
4.2	As relações interativas de uma criança com TEA em diferentes tempos /espaços escolares	96
4.3	Aspecto cognitivo e sua relação com a organização do currículo.....	105
4.4	Atividades com foco na preparação para a “alfabetização” de uma criança com TEA	113
4.5	A prática da professora de apoio pedagógico: interseções entre educação especial e a sala regular	118
5	CONCLUSÃO	126
	REFERÊNCIAS.....	130
	APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO.....	137

1 INTRODUÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar o meu encontro com o tema, a delimitação do objeto de estudo, o problema de pesquisa e os caminhos metodológicos que nortearam esta investigação. Esse processo foi feito a partir de levantamento bibliográfico e estudo exploratório, os quais apontaram importantes indicativos que serviram como fio condutor para a produção desta dissertação.

1.1 O encontro com o tema

A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum¹ é uma temática muito debatida em diferentes contextos no âmbito da escola, das políticas e de pesquisas científicas, que apontam para várias questões que dificultam ou que podem favorecer esse processo.

Assim, com o intuito de corroborar com as discussões nesse campo, a dissertação aqui apresentada discorre sobre as práticas curriculares na educação especial na perspectiva inclusiva, considerando que essa questão tem provocado muitas dúvidas, não só no que se refere à organização e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas sobretudo ao tipo de relação que é criada a partir da inter-relação entre os professores da educação especial e educação comum, e na forma como essa dinâmica tem reverberado no processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na escola regular.

A aproximação com esse tema é fruto de minha trajetória na educação básica, na rede municipal de ensino do município de Breves, tendo em vista que o exercício da docência nesse contexto me possibilitou acompanhar de perto muitos casos de inclusão escolar, de modo que tais experiências despertaram o meu interesse em realizar estudos mais sistemáticos, especialmente sobre práticas curriculares e suas perspectivas para o processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino.

Para discutir a respeito de práticas curriculares é importante entender em que cenário elas acontecem, por isso optei inicialmente por demarcar o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares do município de Breves, número este que foi aumentado

¹ Neste estudo, os termos “ensino comum” e “ensino regular” serão utilizados como sinônimos, no entanto, vale dizer, conforme destaca Pletsch (2014a), apoiada em Glat e Blanco (2007), que as escolas especiais, quando regularmente autorizadas por órgãos normativos do sistema de ensino, são consideradas instituições regulares.

consideravelmente, principalmente nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede municipal, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de crianças com deficiência matriculados na rede municipal de Ensino do Município de Breves

Número de alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental em Breves				
NÍVEIS	PERÍODO			
	2014	2015	2016	2017
Educação Infantil (Creche)	04	10	11	10
Educação Infantil (Pré-Escola)	19	16	19	25
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	381	335	336	330
Ensino Fundamental (Anos Finais)	47	59	70	90

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no Portal do INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

A tabela evidencia uma oscilação com relação à matrícula nas diferentes etapas, com forte concentração no Ensino Fundamental; no entanto, no que se refere especificamente à Educação Infantil, segundo os dados disponibilizados no portal do INEP (2018), pode-se observar que, no período de 2014 a 2017, o número de matrículas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas foi aumentando anualmente, apesar de na pré-escola ter havido uma pequena redução desses números entre os anos de 2014 e 2015 – ainda assim, é onde está a maior concentração de crianças público-alvo da educação especial. Um dos elementos que pode ter colaborado para isso é a questão da complexidade do processo de diagnóstico de muitas deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, a exemplo do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que na maioria das vezes só é possível identificar a partir dos três anos, período em que a criança ingressa na pré-escola.

Com relação ao Ensino Fundamental, o maior número de alunos com deficiência está nos Anos Iniciais, apesar de ter ocorrido uma pequena redução nesses números, especialmente entre os anos de 2014 a 2015. Nesse caso, pode-se considerar que muitas crianças com deficiência concluíram a Educação Infantil e ingressaram no Ensino Fundamental, e os que conseguiram cursar os Anos Iniciais ingressaram nos Anos Finais, nos quais se percebe um aumento crescente nesses números, mas relativamente baixo no período analisado.

Vale dizer que esse aumento no número de educandos com deficiência na rede municipal de ensino de Breves também veio acompanhado de algumas iniciativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) deste município. Desse modo, com a

intenção de potencializar o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas escolas da rede, em 2009, a SEMED inaugurou o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Hallef Pinheiro Vasconcelos, responsável por apoiar a inclusão escolar na rede municipal de ensino, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado por uma equipe multidisciplinar a educandos com deficiência matriculados nas escolas públicas municipais. Além disso, dispõe de uma equipe de assessoramento pedagógico que realiza o acompanhamento do trabalho desenvolvido por professores da educação especial que atuam no ensino comum e uma coordenação geral que, entre várias atribuições, responsabiliza-se tanto pela lotação quanto pela viabilização de formação continuada na área de inclusão escolar.

O fato de ter atuado como professora da sala regular, desde 2001, e na gestão escolar de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no período de 2009 a 2014, possibilitou-me acompanhar e observar que, com o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na escola, aumentaram também as dúvidas e a insegurança sobre esse processo.

Em função dessas dúvidas, realizei alguns estudos nesse campo, em particular no ano de 2015, ao cursar a Especialização em Docência na Educação Infantil, organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (IPÊ) pela Universidade Federal do Pará. A especialização veio exatamente ao encontro das minhas expectativas, visto que me oportunizou a chance de elaborar uma pesquisa monográfica sobre minha própria prática, a qual foi intitulada: *(Re)configuração de minha prática como gestora no contexto de inclusão da criança com deficiência múltipla na EMEI Pingo de Gente*, orientada pela professora doutora Amélia Maria Araújo Mesquita.

Considero que a pesquisa em questão ampliou meu olhar sobre muitos fatores que envolvem a inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino regular, razão por que me propiciou ressignificar as concepções de criança, infância e deficiência, suscitando assim reflexões fundamentais sobre as especificidades que envolvem as práticas docentes no atendimento educacional a todas as crianças, com ou sem deficiência na Educação Infantil; do mesmo modo, permitiu-me entender o quanto a natureza pedagógica desta etapa de ensino pode constituir-se como um campo propício à inclusão escolar. Esses achados e a classificação no concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Breves para a função de coordenadora pedagógica instigaram-me a pesquisar mais sobre esse tema, na busca por respostas a outras inquietações vivenciadas no exercício docente, principalmente sobre a prática curricular.

Assim, no ano de 2016, passei a atuar em outra EMEI e, como houve a oportunidade de trabalhar em uma única escola, fui lotada nessa instituição no horário da manhã como coordenadora pedagógica e à tarde como professora de apoio pedagógico², quando atuei junto às professoras regentes no acompanhamento de uma criança surda na sala de aula regular. O exercício de tais funções me impôs novos desafios, pois pela primeira vez passei a exercer a docência na educação especial e também na coordenação pedagógica.

Uma das principais dificuldades enfrentadas como professora de apoio pedagógico foi desenvolver um trabalho articulado com as professoras da sala regular, no sentido de favorecer a participação efetiva da criança com deficiência nas atividades propostas. Muitas vezes, confesso que fiquei frustrada, mas aos poucos, por meio do diálogo com as professoras e alguns encontros pedagógicos para planejamento, partilha de ideias e experiências em rodas de conversas, foi possível implementar algumas iniciativas na escola e na sala de aula de forma coletiva, e isso me reanimava.

No entanto, no exercício da função de coordenadora pedagógica, percebia a necessidade de uma reflexão coletiva mais pontual sobre práticas curriculares na perspectiva da inclusão, tendo em vista que a escola atendia também a uma criança com TEA; a respeito dela, as informações disponibilizadas no relatório de desenvolvimento individual da criança – este elaborado pelas professoras que o acompanharam em 2015 – demarcavam principalmente que a criança participava muito pouco das atividades propostas em sala de aula e não conseguia ficar as quatro horas na escola. Em 2016, a criança supracitada passou a cursar o Pré III e foi acompanhada por outras professoras, sendo uma de apoio pedagógico e mais duas professoras do ensino regular.

Naquele contexto, procurei realizar alguns estudos sobre inclusão escolar de crianças com TEA e surdas e, de um modo geral, sobre inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil para aprimorar tanto minha atuação como professora de apoio pedagógico, quanto para viabilizar formação continuada na escola. Contudo, senti muitas dificuldades em orientar as professoras, principalmente no que se refere às adequações curriculares de modo a favorecer de forma mais potente a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente no caso da criança com TEA.

Dessa maneira, o fato de exercer as funções de professora e coordenadora pedagógica me permitiu observar a atuação da professora de apoio pedagógico que acompanhava a criança com TEA, em especial, a forma paciente no atendimento à criança diante de seus

² Função que tem uma legislação de base no Município de Breves e que é exercida por docentes especialistas em Educação Especial.

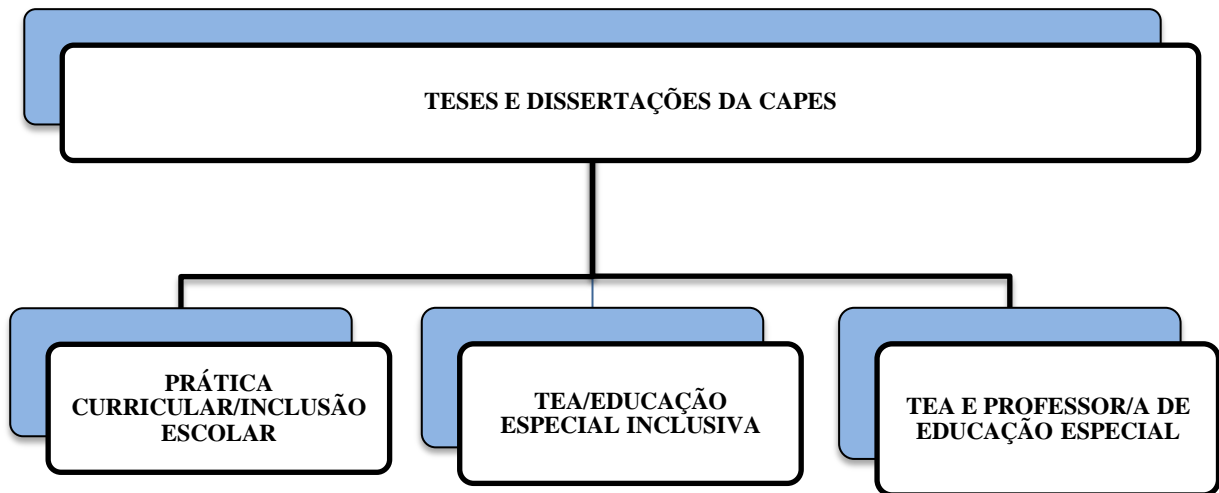
comportamentos estereotipados e hiperativos decorrentes do espectro. Nessa perspectiva, ao acompanhar a realização de algumas dessas atividades, observava, grosso modo, que esta professora demonstrava muita dedicação, mesmo diante da “falta de êxito” em muitas dessas tentativas. Diante disso, outras formas de realizar o trabalho eram novamente planejadas e todos na escola reconheciam o esforço dessa professora de apoio pedagógico e principalmente a relação próxima e afetiva que conseguiu estabelecer com a criança em pouco tempo.

Com o final do ano letivo de 2016, as duas crianças público-alvo da educação especial participaram, a seu modo, da cerimônia de formatura da Educação Infantil, junto às outras crianças de suas respectivas turmas, e ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental em outras escolas.

Com base nessas experiências de inclusão vivenciadas em minha trajetória profissional, ao ser aprovada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) pela UFPA, já existia o interesse em investigar práticas envolvendo o processo de inclusão escolar de crianças com TEA: primeiro, pelos desafios que esse espectro provoca à docência; e, segundo, por acreditar na importância de estudos direcionados para experiências nesse campo que não culpabilizem os professores, mas que apontem pistas significativas, promotoras de reflexões propositivas a esse processo. Assim, por meio de conversas com minha orientadora, professora doutora Amélia Maria Araújo Mesquita, decidimos focar no tema práticas curriculares na educação especial na perspectiva inclusiva. A partir da definição deste tema, iniciei o processo de delimitação do objeto de pesquisa.

1.2 Delimitação do objeto de pesquisa

Com a finalidade de melhor aproximação com o tema e delimitação do objeto de estudo, realizei um levantamento de pesquisas no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2013 a 2017. De forma preliminar, testei vários descritores como: autismo, práticas pedagógicas, inclusão escolar, dentre outros, e obtive os resultados mais próximos utilizando as seguintes palavras-chave:

Figura 1 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: elaborado pela autora.

Ao utilizar o descritor prática curricular/inclusão escolar, até a oitava aba, foi possível identificar estudos direcionados à prática pedagógica com alunos surdos, ao trabalho docente de professores de educação física no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, à prática docente na educação infantil na interface da inclusão de crianças com deficiência e com ênfase na questão da literatura e da pedagogia de projetos e, sobretudo, pesquisas sobre de professores especialistas em educação especial, mas no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRMs).

Nesse contexto, identifiquei poucos estudos voltados à prática e sua articulação com o currículo (prática curricular) no contexto da inclusão de alunos público-alvo da educação especial; destes destacou-se a pesquisa de Mesquita (2013), que mesmo não direcionada para a inclusão escolar de alunos com TEA, apresenta discussões muito proficuas sobre a prática curricular de uma professora da classe comum no acompanhamento do processo inclusivo de alunos com deficiência na escola regular.

Com a intenção de identificar estudos que abordassem especificamente a prática de professores de educação especial que atuam diretamente no acompanhamento de alunos com TEA no contexto da sala de aula regular, utilizei os demais descritores (TEA/Educação Especial Inclusiva e TEA/Professora de Educação Especial), com refinamento para Ciências Humanas e Sociais, Programas em Educação Especial e Educação; até a oitava aba, observei que grande parte dos estudos com foco na prática dos professores de educação especial é mais direcionada à dimensão de formação continuada e na perspectiva do coensino ou trabalho colaborativo com atuação no Atendimento educacional Especializado (AEE) em SRMs. Dessa forma, a prática dos professores especialistas em educação especial no desenvolvimento de

um trabalho contínuo no contexto da sala de aula regular como suporte aos professores regentes é pouco investigada.

Nessa busca, ao fazer a leitura dos resumos das teses e dissertações encontradas, identifiquei 14 trabalhos que apresentavam relação com o objeto de estudo de meu interesse; destas selecionei 07 que mais se aproximaram de fato ao objeto investigado nessa dissertação. No quadro a seguir se destacam as discussões apresentadas pelas referidas pesquisas:

Quadro 1 - Discussões das Teses e Dissertações Seleccionadas na CAPES

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
BIANCHI, Rafaela Cristina	A Inclusão de Alunos com Espectro Autista no Ensino Regular: Desafios e Possibilidades.	2017
GALLO, Giulia Calefi.	Ações de Professores de Escolas Regulares com Crianças com Transtorno do Espectro Autista.	2016
RODRIGUES, Michely Aguiar.	O Processo de Inclusão da Criança com Autismo: Mapeando Práticas Escolares e seus Efeitos.	2015
CESAR, July Rafaela Vasconcelos.	Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA.	2013
OLIVEIRA, Janiby da Silva.	Prática Pedagógica do Professor com Aluno Autista no Contexto da Escola Inclusiva.	2017
SANTOS, Emilene Coco de.	Os Alunos com Autismo no Primeiro Ano do ensino Fundamental e os Movimentos de Construção das Práticas Pedagógicas.	2017
MESQUITA, Amélia Maria Araújo.	Os Elementos de Inclusividade na Prática Curricular de uma professora: Uma Análise a partir da Cultura Escolar.	2013

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ([201-]).

Das sete pesquisas descritas acima, duas são teses de doutorado: Santos (2017) e Mesquita (2013). Esta última, apesar de não focar na inclusão escolar de alunos com TEA, foi realizada em uma escola da rede estadual de Belém e apresenta importantes contribuições para este estudo, pois discute prática curricular e utiliza uma concepção de inclusão muito significativa, ao considerar esse conceito não como um ideal a ser alcançado, mas como algo possível e real de ser identificado na prática curricular. Para isso, a autora utilizou a categoria cultura escolar e definiu elementos de inclusividade que sustentaram a tese de que o processo de inclusão está na possibilidade de aproximação do aluno com deficiência à cultura da escola.

Das cinco dissertações de mestrado apresentadas no quadro acima, duas foram realizadas no estado do Pará, em escolas municipais de Belém: Cesar (2013) e Oliveira (2017). Ambas estão relacionadas às práticas educativas voltadas ao processo inclusivo de

alunos com TEA na sala de aula regular, de modo que apontaram que há uma considerável escassez de pesquisas sobre esse tema tanto no Estado do Pará quanto na região Norte.

Existem muitos desafios a serem superados para que o processo de inclusão da criança com TEA de fato ocorra com mais efetividade na escola regular indo além da mera perspectiva de socialização desses educandos. Diante disso, Santos (2017), Cesar (2013), Gallo (2016) e Oliveira (2017) sublinham que, para potencializar esse processo, são necessárias a realização de mais pesquisas nesse campo, a formação inicial e continuada aos docentes e a implementação de um trabalho mais integrado e coletivo na escola.

O levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES me ajudou a delinear o tema de pesquisa e, com a intenção de delimitar o objeto de investigação, fui a campo e realizei uma pesquisa exploratória no município de Breves, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Hallef Pinheiro Vasconcelos. Ao ser recebida pela coordenação da educação especial, ressaltai que a finalidade da visita objetivava identificar práticas de inclusão de professoras de apoio pedagógico reconhecidas por esta coordenação como bem-sucedidas. Na ocasião, fui encaminhada para uma conversa com alguns profissionais da equipe multidisciplinar e com a técnica de assessoramento pedagógico devido ao maior contato destes profissionais com os alunos, seus familiares e também com os professores da educação especial.

No contato com estes profissionais, foi possível identificar uma professora de apoio pedagógico que acompanhou uma criança com TEA há três anos, em relação à qual a equipe considerou que realizava um bom trabalho, que era perceptível, primordialmente, em razão do seu comprometimento quanto à participação em formações continuadas, por dialogar com os profissionais da equipe multidisciplinar e por estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a família da criança. A prática à qual se referiam era justamente a daquela professora com quem tive contato na Educação Infantil no ano de 2016.

É importante ressaltar que a função do professor de apoio pedagógico no município de Breves tem uma legislação de base que estabelece que o exercício docente desse profissional é apoiar o professor do ensino comum no processo de inclusão de alunos com considerável comprometimento nos aspectos físico e/ou cognitivo. Ao identificar a prática de uma professora da educação especial que exerceu essa função, delimitou-se o seguinte objeto de pesquisa: **a prática curricular de uma professora de apoio pedagógico no processo de inclusão de um aluno com TEA entre os anos de 2016 a 2018.**

Ressalte-se que este estudo se distingue das demais pesquisas apontadas no levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, por investigar a prática

curricular da professora de apoio pedagógico na sua interface com o trabalho desenvolvido com as professoras de referência da turma, ou seja, a prática desta professora da Educação Especial não se apresenta como um trabalho esporádico ou desenvolvido por um cuidador, sua atuação é regulamentada por um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública no município de Breves, que prevê que, para o exercício dessa função, os docentes tenham formação em Pedagogia e especialização em Educação Especial, assim como que esse trabalho ocorra cotidianamente na sala de aula junto à professora da classe comum.

À vista disso, a professora de apoio pedagógico atua quatro horas diárias na da sala de aula regular como apoio ao professor regente, em classe de inclusão a alunos público-alvo da educação especial, com alto comprometimento, o que totaliza 20 horas de trabalho semanal. Apesar de as atribuições do professor de apoio não estarem tão claras, no PCCR dos profissionais em educação pública e no Edital de concurso público de Breves, apresenta-se indicativos de que esse trabalho precisa ser desenvolvido de forma colaborativa entre os docentes da educação especial e do ensino comum na sala de aula regular; nesse sentido, não se configura como atendimento único e exclusivo à criança com TEA nem é desenvolvido, por exemplo, enquanto AEE em SRMs e de forma esporádica na turma regular, mas como um trabalho contínuo na sala de aula comum.

Diante disso, esse estudo tem como foco central a prática curricular de uma professora da educação especial, especificamente no contexto de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular durante 03 anos, fenômeno esse investigado fora da capital do estado, em uma escola pública municipal localizada em Breves-Pará, no arquipélago do Marajó, que se caracteriza como a maior ilha fluviomarítima do mundo e é composta por 16 municípios. Breves é um dos maiores desse arquipélago tanto no que se refere à questão geográfica, quanto populacional.

No que se refere especificamente à área educacional, concordo com Lima (2011, p. 84-85) quando ressalta que Breves avançou em alguns aspectos, como, por exemplo, no aumento do número de matrículas, construção de novos prédios escolares, realização de concurso público, institucionalização de coordenações e outras funções, e elaboração de projetos específicos para a educação do campo, contudo, “[...] ainda não foram suficientes para provocar mudanças visíveis e significativas como sempre se aspirou”.

Em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ de Breves foi de 3,5 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; apesar de ter apresentado crescimento, não atingiu a meta que era de 4,5 para o ano em questão. Nesse sentido, assim como outros municípios da ilha do Marajó, precisa avançar na implementação de políticas públicas sociais e educacionais com vistas à melhoria da qualidade da educação pública oferecida aos alunos da educação básica, assim como as questões de renda, habitação, longevidade e outros aspectos de melhoria da qualidade de vida de seus munícipes.

Nesse panorama, além da relevante contribuição para minha formação acadêmica e atuação profissional como professora e coordenadora pedagógica na educação básica, a realização dessa pesquisa pode também colaborar com as discussões voltadas às práticas curriculares no município de Breves, principalmente sobre o processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas da rede pública municipal, no sentido de apontar pistas sobre as atribuições do professor de apoio pedagógico e a sua inter-relação com o professor da educação comum, visto que essa configuração adotada, em que o professor de apoio tem como uma de suas principais atribuições “apoiar” o professor referência da turma é uma função recente e gera muitas dúvidas quanto aos elementos que caracterizam de fato essa atuação.

Portanto, esse estudo pode contribuir também com o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares (PPEB/NEB/UFPA), no sentido de impulsionar novas pesquisas e ampliar o debate sobre práticas curriculares na educação especial no contexto da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superlotação no sistema regular de ensino não na perspectiva de denunciamentos do trabalho docente, mas sim para corroborar com discussões sobre os serviços e suportes que estão sendo implementados pela educação especial inclusiva, levando em conta que aquilo que é realizado pelas práticas curriculares é fortemente influenciado pelo contexto econômico, político, social, cultural e por diversos outros fatores.

1.3 O problema de pesquisa

A concepção tradicional de educação especial, entendida como um trabalho realizado

³ Informações obtidas no portal QEDu (disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3180-breves/ideb>), que foi desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemamm e objetiva permitir o acompanhamento da qualidade do aprendizado dos alunos das escolas públicas e cidades brasileiras.

em paralelo à educação comum vem sendo reconfigurada a partir do movimento pela educação inclusiva, abrindo espaço para a busca por respostas e implementação de serviços que possibilitem uma mudança no paradigma de escola, na perspectiva de que esta, em vez de seletiva, considere a diversidade, valorize a diferença e respeite as especificidades dos educandos.

Os documentos oficiais, especificamente a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (BRASIL, 2008a), ressaltam que, em vez de ser ofertada em espaços “separados”, a educação especial passou a se constituir como uma modalidade de ensino transversal, da educação infantil ao ensino superior, e a realização de estudos na área educacional e de direitos humanos tem fortalecido a ressignificação dessa concepção apontando para a necessidade de modificações nas práticas educativas e de gestão, para que assim possa impulsionar a reestruturação do trabalho realizado na escola com o intuito de superar dualismos entre a educação especial e o ensino regular.

Atualmente, além de transversal, a educação especial se constitui como uma área de conhecimento e de atuação. Também tem mobilizado a construção de diversos conhecimentos voltados a metodologias, estratégias de ensino e recursos com vistas a potencializar o processo de inclusão e em nessa perspectiva, abriu espaço para a criação de diferentes serviços, recursos e distintas formas de atuação profissional, como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado preferencialmente em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) com caráter complementar ou suplementar e não substitutivo ao ensino comum; no entanto, os próprios documentos oficiais ressaltam a necessidade de existência de outros profissionais que ajudem no trabalho da sala de aula. A PNEPEI (BRASIL, 2008a) destaca a atuação do instrutor, tradutor intérprete de LIBRAS, guia intérprete, monitor ou cuidador, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a) demarca as atuações do Atendente Pessoal ou Cuidador, Profissional de Apoio Escolar e Acompanhante⁴.

Em função disso, no município de Breves, em 2011, por meio da Lei nº 2.236/2011, que versa sobre o Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública (PCCR), instituiu-se a seguinte organização para a atuação dos professores da educação especial:

⁴ Essas funções dos profissionais da Educação Especial e o AEE são discutidas de forma mais aprofundada em seção posterior.

Quadro 2 - Organização dos profissionais da educação especial da rede regular de ensino de Breves-PA

DENOMINAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	ATUAÇÃO
PROFESSOR ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – APOIO PEDAGÓGICO	Atendimento em sala de aula como apoio ao professor em classe de inclusão a alunos com grande comprometimento físico e/ou intelectual.
PROFESSOR ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ITINERANTE	Atendimento a alunos surdos, cegos, e surdo-cegos em classes regulares.
PROFESSOR ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ATENDIMENTO MÚLTIPLO	Atendimento em salas de recursos multifuncionais – AEE

Fonte: Breves (2011).

Com base nas informações fornecidas pelo PCCR, existe uma singularidade no tocante à atuação dos profissionais da educação especial. Observa-se que nesta organização os docentes recebem três denominações: professor de apoio pedagógico, itinerante e atendimento múltiplo, de modo que apoio pedagógico e itinerante atuam nas turmas comuns do ensino regular junto aos docentes regentes, já o professor de atendimento múltiplo por sua vez atua no AEE em salas de recursos multifuncionais. De modo geral, o PCCR apresenta de forma muito resumida essas atribuições e isso deixa margem para muitas dúvidas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dessas funções numa perspectiva mais articuladora no âmbito da escola regular.

Ainda de acordo com a Lei nº 2.236/2011, que versa sobre o PCCR (BREVES, 2011), em 2013 por meio do Edital N.º 001/2013, a Prefeitura Municipal de Breves (PMB) realizou concurso público destinado ao preenchimento de vagas para compor o quadro de pessoal efetivo da Secretaria Municipal de Educação, dentre essas para os professores de Educação Especial (Apoio Pedagógico, Itinerante e Atendimento Múltiplo). No que se refere à formação, como pré-requisito para o exercício de tais funções, o Edital destacou graduação em licenciatura plena em Pedagogia e especialização em Educação Especial.

Já no tocante às atribuições, o Edital supracitado apresentou como principal distinção dessas funções o lócus de atuação, e de forma geral enfatizou que o professor especialista em educação especial (Apoio Pedagógico, Itinerante e Atendimento Múltiplo) tem a incumbência de:

Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional [...] (BREVES, 2013, p. 26).

Especificamente sobre a função do professor de apoio pedagógico, o documento estabeleceu enquanto atribuições que esse trabalho consiste em “atender em sala de aula como apoio ao professor em classe de inclusão a alunos com grande comprometimento físico e/ou intelectual; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, executar outras tarefas correlatas” (BREVES, 2013, p. 26).

Isso se constitui como uma das principais diretrizes no que se refere às atribuições do professor de apoio pedagógico na sala de aula regular e serviu de base para a regulamentação da lotação dos professores especialistas em educação especial no município de Breves, que a partir da realização desse concurso foram lotados em SRMs e salas de aula regular.

Nota-se que a função do professor de educação especial é ainda um tanto quanto ampla demais; a própria PNEEPEI (BRASIL, 2008a), por exemplo, abre um leque de possibilidades de atuação para o professor de AEE no âmbito da SRMs. Apesar de essa maior ênfase dos documentos oficiais do campo da educação especial inclusiva demarcar que o AEE deve se desenvolver prioritariamente nas SRMs, é fulcral compreender o que pode compor a função dos professores especialistas em educação especial na escola regular.

Dessa forma, existe uma discussão sobre o desenvolvimento do AEE se realizar de forma colaborativa, ou seja, que esse atendimento deixe de ocorrer exclusivamente enquanto espaço e passe a se tornar de fato transversal. Os estudos de Miranda (2015) e Braun e Marin (2016) têm contribuído nessa direção e demarcam a importância do trabalho conjunto e integrado entre os professores do ensino comum e da educação especial lotados nas SRMs no que se refere ao planejamento de estratégias a serem implementadas para o processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

O estudo⁵ de Miranda (2015) aponta que o trabalho colaborativo entre o professor da educação especial e da educação comum é benéfico tanto para os docentes quanto para os alunos, que, por sua vez, sentem-se motivados. Contudo, apesar de os estudos apontarem para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, existem muitos fatores que dificultam essa colaboração, por exemplo, em razão da incompatibilidade no horário de trabalho dos docentes, do número excessivo de alunos para o AEE, da inadequada formação inicial e continuada dos professores, dentre outros.

Sobre essas dificuldades, Braun e Marin (2016) destacam que o número insuficiente de professores que atuam no AEE na escola impossibilita o acompanhamento em todas as

⁵ Resultado de pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns no Estado da Bahia.

turmas que contenham alunos com deficiência e que necessitam desse ensino colaborativo, pois, mesmo quando se realiza esse trabalho de forma itinerante, há desarticulação de horário em virtude do reduzido número de professores da educação especial lotados na escola.

Para essas autoras, são inegáveis os benefícios dessa proposta para todos os professores e alunos com ou sem deficiência, uma vez que possibilita a conjugação de conhecimentos e experiências entre os professores que atuam com AEE e no ensino regular, porém, do ponto de vista operacional, a lotação de um número suficiente de professores da educação especial demanda um maior custo financeiro. Além disso, também destacam que “[...] o ensino colaborativo não pode ser considerado como uma panaceia da educação escolar, ele não é a solução para os impasses a esse paradigma, é uma entre outras possibilidades de trabalho e precisa ser maior avaliado e ajustado” (BRAUN; MARIN, 2016, p. 210).

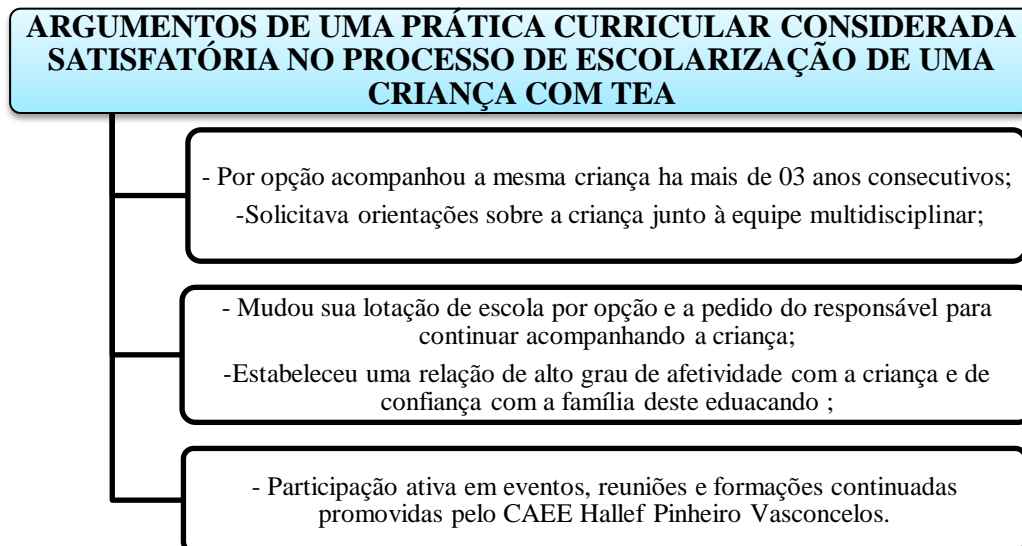
Essa configuração de desenvolvimento do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e da classe comum é diferente do que ocorre em Breves, visto que os professores de apoio pedagógico são lotados para atuarem na sala de aula regular de forma contínua, atuando durante quatro horas nas classes comuns do ensino regular, cinco dias por semana, o que totaliza 20 horas semanais acompanhando o processo de escolarização dos alunos com público-alvo da Educação Especial; em função disso, existe uma interrogação sobre o que de fato necessita permear sua atuação.

Ainda que do ponto de vista teórico haja essa indefinição a cerca dessa função, existe uma professora que é considerada pela equipe⁶ pedagógica da educação especial do município de Breves como professora referência pelo trabalho desenvolvido, algo que também é reconhecido pela família de uma criança com TEA por ter propiciado um desempenho satisfatório no processo de escolarização deste educando, entre os anos de 2016 a 2018.

Assim, a identificação da prática curricular dessa professora de apoio pedagógico ocorreu com base nos principais argumentos descritos a seguir:

⁶ Equipe composta pela Coordenação Geral da Educação Especial e multidisciplinar do CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos (psicopedagoga, fonoaudióloga e também da técnica de assessoramento pedagógico), devido ao maior contato destes profissionais com os professores da Educação Especial do Município de Breves.

Figura 2 - Argumentos Reconhedores da Prática Curricular da professora de apoio pedagógico como bem-sucedida



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos argumentos da Equipe pedagógica da Educação Especial.

A partir desses argumentos, entrei em contato com esta professora e apresentei a proposta de pesquisa. A mesma aceitou participar e forneceu algumas informações preliminares a respeito de sua formação acadêmica e trajetória profissional. Quanto à formação: possui Ensino Normal (Magistério), graduação em Letras, é especialista em Educação Especial Inclusiva, concursada como professora pedagógica da Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental há 9 anos. Destes, há três anos, vem exercendo a função de professora de apoio pedagógico por opção e também por haver um número muito reduzido de professores concursados nessa área para a grande demanda de educandos com deficiência matriculados nas escolas da rede municipal em Breves.

Essa professora acompanhou uma criança diagnosticada com TEA (laudo médico F 84) ao longo de três anos na sala regular, desde 2016, quando a criança cursou o pré III na Escola Municipal de Educação Infantil Sete Anões; por opção, a docente o acompanhou em 2017, quando ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Paulo Rodrigues dos Santos e prosseguiu esse acompanhamento em 2018, período em que a criança cursou o segundo ano.

Essa experiência ajudou a delinear o seguinte problema de pesquisa: Que tramas⁷

⁷ “Fio móvel, que num tear, se dispõe, transversalmente, em relação à teia.” (COSTA, 2004, p. 159); considerando que a concepção tradicional de educação especial entendida como um atendimento separado em classes ou escolas especiais a partir das perspectivas da educação inclusiva vem sendo ressignificada e orienta o desenvolvimento de um trabalho não mais separado, e sim articulador com a educação comum, o termo “tramas” é utilizado aqui com intuito de compreender como a prática curricular da professora se movimentou nesse processo, como se transversalizou, que lugar assumiu, o que produziu ao longo de três anos.

foram estabelecidas na prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo de três anos de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular? O problema supracitado se desdobra nas seguintes questões norteadoras:

- Que estratégias pedagógicas constituíram a prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo do seu trabalho no acompanhamento de uma criança com TEA no contexto da classe comum?
- Como a professora de apoio pedagógico lidou, ao longo dos três anos de acompanhamento de uma criança com TEA, com o exercício da educação especial no contexto da classe comum?
- Que tipo de relação entre a educação especial e a educação comum revela a prática curricular da professora de apoio pedagógico?

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu com o objetivo geral de analisar que tramas foram estabelecidas na prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo de três anos de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular. Como objetivos específicos, foram definidos:

- Compreender que estratégias pedagógicas constituíram a prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo do seu trabalho no acompanhamento de uma criança com TEA no contexto da classe comum;
- Analisar como a professora de apoio pedagógico lidou, ao longo dos três anos de acompanhamento de uma criança com TEA, com o exercício da educação especial no contexto da classe comum;
- Problematizar que tipo de relação entre a educação especial e a educação comum revela a prática curricular da professora de apoio pedagógico.

1.4 Metodologia da pesquisa

A prática necessita ser lida num movimento contextualizado e compreendida na interface da relação com quem promove sua materialidade. No caso desta pesquisa, optou-se pela análise das tramas da prática curricular de uma professora da educação especial que acompanhou, entre os anos de 2016 a 2018, o processo de inclusão de um aluno com TEA.

Assim, foi indispensável considerar que a prática, quando observada no desenvolvimento da educação, é “[...] ancorada em esquemas pessoais, que têm uma história e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que

também possuem sua trajetória” (SACRISTÁN, 1999, p. 72).

Pletsch (2014a) também contribui com essa discussão ao afirmar que para entender a dinâmica de constituição da prática docente é necessário focar na sua forma de organização, seleção, distribuição dos conhecimentos e considerar a função social da escola contemporânea como “[...] lócus cultural privilegiado para o desenvolvimento e humanização das pessoas por meio dos conhecimentos construídos e sistematizados historicamente” (PLETSCH, 2014a, p. 161).

A autora ainda ressalta que práticas curriculares são desenvolvidas coletivamente pelos diversos atores sociais que fazem parte da escola, principalmente por docentes e discentes “[...] considerando as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar” (PLETSCH, 2014a, p. 163).

Em vista disso, optei por investigar a prática e sua articulação com currículo por ser mais abrangente e por considerar que os relatos e registros pedagógicos da professora apresentam relevantes indícios para analisar a sua prática curricular na educação especial no âmbito das classes comuns. Essa opção foi um caminho factível, pois, segundo Mendes (2011, p. 6) apoiada em Ginzburg (1987), é possível realizar uma espécie de busca arqueológica, visto que “[...] os registros são um importante elemento das culturas escolares e entendemos que podem ser um profícuo objeto de estudo para compreendermos as possíveis mudanças oriundas das propostas de inclusão”.

Considerando que o objeto dessa pesquisa são as práticas curriculares e que elas são constituídas pela dinâmica coletiva no âmbito escolar, marcada por um conjunto de questões como modificações, tensionamentos, entre outros fatores. E considerando também que a pesquisa qualitativa se preocupa com o contexto em que as ações ocorrem, constituindo-se como possibilidade de melhor compreendê-las e que para “[...] o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou gesto de seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Depreende-se que, para melhor interpretar esse objeto, o mais adequado foi optar pela abordagem qualitativa.

Segundo Minayo, (2009), a pesquisa qualitativa é capaz de responder a questões bastante particulares. Dessa forma, no caso específico deste estudo, favoreceu um aprofundamento acerca das especificidades que envolveram a prática curricular da professora de apoio e, nesse sentido, permitiu compreender que perspectiva de inclusão sua atuação no ensino comum conseguiu produzir no apoio às professoras regentes e na aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com TEA na escola regular.

Ademais, a pesquisa qualitativa também se destacou como mais apropriada no

contexto desta investigação, tendo em vista que “[...] se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível da realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada em primeira instância pelos próprios pesquisados” (MINAYO, 2009, p. 22). Esse enfoque vai ao encontro das ideias de Creswell (2007, p. 19), ao afirmar que na pesquisa qualitativa “[...] o pesquisador tenta estabelecer um significado de um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes”. Dessa forma, por meio das práticas curriculares da professora de apoio pedagógico foi possível identificar as tramas criadas e assim compreender os significados, equilíbrios, nexos e condicionantes produzidos na sua inter-relação com a professora do ensino comum.

Levando em consideração a problemática exposta na subseção anterior, o estudo de caso se destacou como método mais apropriado para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que “[...] contribui de forma inigualável para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). Desse modo, o estudo de caso favoreceu uma melhor compreensão acerca do caso específico da professora de apoio pedagógico, ou seja, os sinais, vestígios, ou marcas de suas ações e produções, bem como as relações interpessoal e social nas quais realizou a sua prática e, assim, foi possível captar de forma mais ampla o que esta produziu no período de três anos em que acompanhou o processo de inclusão de uma criança com TEA na sala regular.

Segundo Yin (2001, p. 19), os estudos de caso “[...] representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Nessa perspectiva, essa pesquisa caracteriza-se como estudo de caso em razão de favorecer a compreensão de como e a partir de quais expectativas, reações, experiências, história e práticas culturais partilhadas se realizou a prática curricular da professora de apoio pedagógico no ensino comum.

Yin (2001) sublinha que o estudo de caso se configura como uma estratégia abrangente, que demanda clareza quanto aos detalhamentos da pesquisa; dessa forma, não se constitui apenas como uma mera estratégia de coleta de dados ou um simples planejamento, mas, sobretudo, requer variações indispensáveis enquanto procedimento de implementação da pesquisa. O autor também destaca diversos critérios que necessitam ser considerados pelo pesquisador enquanto estratégia de pesquisa, dentre estes: a clareza quanto à elaboração das questões de investigação, a coerência entre a coleta e a análise de dados, bem como as definições do tipo de estudo de caso e as unidades de análise que as caracterizam.

No que se refere aos tipos de estudos de caso, o autor enfatiza que existem duas variantes: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Nesse sentido, estudos de caso

único podem envolver tanto uma pessoa quanto naturalmente:

[...] o ‘caso’ também pode ser algum evento ou entidade que é menos definido do que um único indivíduo. Já se realizaram estudos de caso: sobre decisões, sobre programas de vários tipos, sobre o processo de implantação de alguma coisa em alguma empresa ou entidade e sobre uma mudança; organizacional [...] Casos múltiplos, nesse sentido, devem ser vistos como experimentos múltiplos (ou levantamentos múltiplos). Sob tais circunstâncias, o método de generalização é a ‘generalização analítica’, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se deve comparar os resultados empíricos do estudo de caso [...] (YIN, 2001, p. 44-54).

A partir do exposto, destaca-se que o tipo de estudo de caso utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso único, tendo em vista que teve como foco de investigação a prática curricular de uma professora da educação especial no contexto da classe comum. Desta maneira, esse estudo de caso único pode ser justificável pelo fato de que estudos de caso representam “[...] um teste crucial da teoria existente, nas quais o caso é um evento raro ou exclusivo ou nas quais o caso serve a um propósito revelador” (YIN, 2001, p. 67). Nessa perspectiva, a presente pesquisa se propôs a compreender que tramas foram estabelecidas na prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo de três anos de atuação contínua como “apoio” aos professores regentes no processo de inclusão de uma criança com TEA.

Quanto às unidades de análise, Yin (2001) ressalta que os estudos de caso único e múltiplos se dividem em unidades únicas ou múltiplas de análise. Especificamente no que se refere a estudo de caso único, destacam-se 2 tipos, holísticos e incorporados, os quais o autor define como: “[...] holístico unidade - única de análise -, e incorporados - unidades múltiplas de análise” (YIN, 2001, p. 61).

Dessa forma, essa pesquisa qualitativa se desenvolveu por meio de um estudo de caso único holístico, pois tem como unidade única de análise a prática curricular de uma professora. Para a busca de uma compressão mais efetiva desse fenômeno, foram utilizadas várias fontes de dados, como entrevista semiestruturada e análise de documentação pedagógica (documentos escritos e audiovisuais) disponibilizados por esta docente, por fornecerem pistas significativas e se constituírem como um rico material empírico que ajuda a compreender o processo de escolarização desenvolvido com a criança com TEA na escola regular, a seleção e mobilização dos conhecimentos, a organização do espaço, tempo, materiais e os processos de interações produzidos. Nessa perspectiva, a seguir serão detalhadas todas as etapas trilhadas nesta investigação.

1.4.1 Percurso metodológico da pesquisa

Minayo (2009) denomina as fases da pesquisa como ciclo, ou seja, um processo singular de trabalho em espiral, que se inicia com um problema e finaliza com alguns resultados que mobilizam novas indagações. Nesse sentido, para apresentar o percurso da presente pesquisa, é importante demarcar que essas etapas não são estanques e se constituem em ciclos que se complementam. Desse modo, de forma prática, a autora pontua que o processo de desenvolvimento de pesquisa qualitativa pode ser dividido em três etapas: “[...] (1) fase exploratória, (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental” (MINAYO, 2009, p. 26).

A realização dessa pesquisa desenvolve-se a partir das seguintes etapas. Primeiramente, realizei a revisão da literatura a partir de materiais já publicados, como livros, artigos, dissertações e teses sobre o tema investigado; a partir disso, realizei pesquisa exploratória e, ainda na primeira fase, fui a campo com a finalidade de delimitar o objeto de estudo e definir o problema de pesquisa, sujeitos e lócus de investigação. Na segunda etapa, fiz a coleta dos dados documentais (escritos de fontes primárias e materiais audiovisuais) e, na terceira etapa, foi feito o tratamento, organização e análise dos dados⁸.

Na fase exploratória, realizei a revisão da literatura com o intuito de utilizá-la para o enquadramento do problema na introdução do estudo, para a elaboração específica das seções de revisão teórica; além disso, ela serviu também, conforme acentua Creswell (2007, p. 47), como “[...] base de comparação e contraste dos resultados no estudo [...]”.

Diante disso, inicialmente realizei um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de identificar e compartilhar resultados de outros estudos que já abordaram a respeito de práticas curriculares de professores da educação especial que acompanharam o processo de inclusão de crianças com TEA na sala regular; assim, foi possível identificar 7 pesquisas que mais se aproximaram do objeto de estudo desta investigação, sendo 5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Também pesquisei livros e Documentos legais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), os quais abordam a inclusão escolar de alunos com deficiência na sala regular, com o objetivo de conhecer como se estrutura a política de inclusão que orienta a prática dos professores da

⁸ Essa etapa será apresentada em um tópico separado, pois correspondem a fontes de dados distintos, como: entrevista e documentos escritos de fontes primárias e arquivo particular (planos de aula, relatórios) e materiais audiovisuais (fotografias e vídeos) produzidos pela professora, logo, cada um desses documentos requer uma estratégia específica de organização.

educação especial que atuam no ensino regular.

As discussões a respeito das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e publicações do Ministério da Educação, entre outros referenciais teóricos, contribuíram para conhecer “[...] em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Nesse processo, realizei uma leitura sistemática das informações expressas em pesquisas científicas, artigos e livros, organizei algumas categorias em quadros – como prática curricular, educação especial/ensino regular e inclusão escolar –, destaquei as ideias centrais dos referenciais estudados, semelhanças, diferenças e conclusões, para identificar os referenciais mais próximos e articulados a esse estudo.

Para discutir sobre a função dos professores de apoio pedagógico realizei um levantamento em Editais de concurso público de municípios brasileiros que já realizaram processo seletivo, entre os anos de 2013 a 2019, para a referida função. Nessa busca, identifiquei 22 editais que ofereceram vagas especificamente para professores de educação especial, mas que se subdividiam em outras denominações conforme o lócus de atuação.

Ao fazer uma leitura criteriosa das atribuições das funções apresentadas nesses 22 editais, somente 8 foram considerados nesse estudo, por oferecerem vagas para professor de educação especial com atuação de suporte contínuo e direto aos professores regentes no contexto da sala regular no acompanhamento de alunos com deficiência.

Dessa forma, 13 destes editais foram desconsiderados por se distanciarem do objeto de estudo desta pesquisa, desse modo, observei que 05 destes ressaltavam que o trabalho dos professores especialistas em educação especial deveria ocorrer exclusivamente nas SRMs. Além disso, outros 5 editais apresentavam muito resumidamente as atribuições desses professores, não sendo possível identificar de fato o espaço de atuação desses docentes, e 3 ressaltavam que a função exercida pelos professores de educação especial, ainda que recebessem a denominação “apoio pedagógico”, configurava-se muito mais como trabalho exercido pelo cuidador. Portanto, esses 13 editais não foram considerados nesse cotejamento.

Após esse levantamento e organização, destacaram-se alguns autores de base nesta pesquisa, como Sacristán (1998, 1999), Mendes (2008), Mesquita (2013), que apresentam importantes discussões sobre práticas curriculares; Pletsch (2014a), Jannuzi (2004, 2012), Bueno (2008, 2011, 2016); Kassar (2011) e Glat (2018), que discutem sobre Educação Especial e Inclusão Escolar. Para abordar a função do professor de apoio pedagógico no âmbito da sala de aula regular, destacam-se os estudos Braun e Marin (2016), Miranda (2015)

e Marin e Maretti (2014).

A pesquisa exploratória foi imprescindível para a definição do objeto de pesquisa, tendo em vista que “[...] a construção de um objeto científico constitui um verdadeiro exercício contra a ideia de que as coisas estão dadas e que basta está atento ao que acontece no cotidiano [...]” (DESLANDES, 2011, p. 39).

Nesse processo foi necessário desprender-me de algumas ideias reducionistas e apreender a concepção de prática curricular de forma mais ampla, bem como evitar realizar esse estudo de forma isolada, ou seja, investigar a prática curricular de acompanhamento à criança com TEA desarticulado da prática desenvolvida com as crianças sem deficiência.

Esta etapa da pesquisa também foi relevante para a definição dos sujeitos e lócus de investigação, principalmente porque demandou verificar a disponibilidade da professora de apoio pedagógico e a autorização do responsável pela criança para que ambos se disponibilizassem em participar da pesquisa. Dessa forma, por meio de conversa com a diretora da escola, a professora e o pai da criança com TEA, apresentei a proposta de realização da pesquisa, todos foram muito solícitos e concordaram em participar deste estudo.

Após esse acordo verbal, na primeira quinzena de agosto de 2018, retornei à EMEIF Professor Paulo Rodrigues dos Santos, entreguei uma cópia do projeto de pesquisa para a diretora fazer a leitura e posteriormente assinar o termo de autorização para realização do estudo. Também entreguei uma cópia do projeto à professora de apoio pedagógico e ao responsável da criança, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ambos assinaram e concordaram oficialmente em participar da pesquisa. Assim, em novembro de 2018, enviei o projeto de pesquisa e toda a documentação necessária ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), o qual foi aprovado no mês de março de 2019.

Os sujeitos desta pesquisa foram identificados da seguinte forma:

Quadro 3 - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

QUANT.	SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO
01	PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO	BEATRIZ
01	CRIANÇA DIAGNOSTICADA COM TEA	JOSÉ

Fonte: Elaborado pela autora.

Por uma questão ética, conforme descrito no quadro acima, a professora de apoio pedagógico foi identificada como Beatriz, e a criança, com pseudônimo José, tendo em vista que as identidades dos sujeitos necessitam “[...] ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 77).

Na segunda fase da pesquisa, retornei a campo para iniciar a coleta de dados. Para Minayo (2009), essa fase é imprescindível para que o pesquisador conheça a realidade da pesquisa, visto que possibilita “[...] levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros” (MINAYO, 2009, p. 26).

Em vista disso, no mês de outubro, iniciei o trabalho de campo com a coleta de dados documentais, também comecei a elaboração do roteiro de entrevista. A entrevista se constituiu como um importante instrumento de coleta de dados e pode ser definida como: “[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes sobre um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes [...]” (MINAYO, 2008, p. 261).

Nesse estudo, optei pela utilização da entrevista semiestruturada, pois essa modalidade de entrevista “[...] obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente. Por ter um apoio claro na sequência das questões” (MINAYO, 2008, p. 267). Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada contribuiu tanto para manter foco nos objetivos da pesquisa quanto permitiu aprofundar ou elaborar outras questões a partir das respostas da professora.

Para a aplicação da entrevista semiestruturada com a professora Beatriz, elaborei um roteiro (em Apêndice), com questões articuladas ao problema e aos objetivos de investigação da presente pesquisa. Para isso, inicialmente apliquei um teste piloto ou pré-teste deste roteiro, considerando que esse procedimento consiste em:

[...] testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do “universo” ou da amostra antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto é verificar até que ponto esses instrumentos têm realmente condições de garantir resultados isentos de erros (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

A aplicação do pré-teste do roteiro de entrevista semiestruturada foi realizada na primeira quinzena do mês de fevereiro de 2019, com um professor de apoio pedagógico que

atuou cinco anos na área da educação especial na rede municipal de ensino de Breves e há um ano acompanhava um aluno com TEA na sala regular, ou seja, apresenta um perfil profissional próximo ao da professora participante dessa pesquisa. Esse procedimento evidenciou a necessidade de realizar alguns ajustes no roteiro de entrevista; após essa reorganização, na segunda quinzena do mês de maio de 2019, realizei a entrevista com a professora Beatriz.

Com relação à coleta de dados documentais, foram coletados vídeos, fotografias, planos de aula e relatórios do desenvolvimento individual de José, produzidos pela professora Beatriz. Nesse sentido, vale dizer que essa “[...] fonte de coleta está restrita a documentos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Os materiais documentais coletados são oriundos dos registros da professora Beatriz ao longo dos anos de 2016 a 2018, tais como:

Quadro 4 - Documentos coletados oriundos dos registros da prof.^a Beatriz entre os anos 2016 a 2018

DOCUMENTOS PRIMÁRIOS	
DESCRIÇÃO	ANO
Fotografias	2018
Vídeos de atividades	2018
Relatório de Desenvolvimento Individual da criança	2016, 2017, 2018
Planos de Aula	2018

Fonte: elaborado pela autora com base no material empírico.

Os documentos identificados pelas fontes audiovisuais são dados que “[...] podem ter a forma de fotografias, fitas de vídeo, objeto de arte e software de computador [...]” (CRESWELL, 2007, p. 192). Para esse autor, as principais vantagens do uso dessas fontes é oportunizar o compartilhamento direto da realidade dos sujeitos que participam da pesquisa, ressalta-se que as fontes coletadas (fotografias e vídeos) são do arquivo pessoal da professora Beatriz, referente à sua prática curricular no acompanhamento educacional de José no ensino comum.

As fotografias, segundo Marconi e Lakatos (2003), são um tipo de documento de arquivo particular, muito relevante por conter muito mais do que simples fatos ocorridos, mas, sobretudo, porque estão carregados de significados. As fotografias têm a mesma finalidade da iconografia e se caracterizam por um tipo de documentação que engloba imagens, porém, a fotografia se refere a um tempo não tão distante.

Em conformidade com os objetivos desse estudo, foram coletadas as seguintes fontes audiovisuais: 22 fotografias e 18 vídeos referentes às atividades pedagógico-curriculares do processo de escolarização de José e desenvolvidas pela professora supracitada no ano de 2018.

Já os dados videografados⁹ favorecem registrar “[...] não apenas a comunicação verbal, mas também ações e comportamentos não verbais nos menores detalhes e permite ao pesquisador investigar os dados - sempre que necessário - a partir de novas perspectivas, com seus respectivos focos diferentes [...]” (ROSENTHAL, 2014, p. 149-150). Assim, a partir dos dados fornecidos por meio das fontes audiovisuais referentes à prática curricular da professora, foi possível observar as especificidades de suas ações, comportamentos, contextos e interações no desempenho de sua atuação no ensino regular.

No que concerne aos documentos escritos, foram coletados do arquivo pessoal da professora Beatriz: 1 Relatório de Desenvolvimento Individual de José referente ao primeiro semestre de 2016, quando a professora Beatriz iniciou o acompanhamento educacional dessa criança no Pré III da Educação Infantil; 2 Relatórios atinentes ao 1º e 2º semestre do ano de 2017, quando José cursou o 1º ano do Ensino Fundamental; 1 relatório do primeiro semestre de 2018, referente ao 2º Ano do Ensino Fundamental; e também 10 Planos Diários referentes ao período de maio a outubro de 2018.

Sobre o uso do termo documentos particulares ou pessoais, Bogdan e Biklen (1994) apoiados em Angell (1995, p. 178), destacam que:

[...] o critério para chamar ao material escrito documentos pessoais é a de que é auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências. O objetivo de se recolher esse tipo de materiais é de ‘obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais significados que vários fatores têm para os participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 177).

Com base no exposto, por meio das fontes documentais escritas e audiovisuais do arquivo particular de Beatriz, foi possível apreender detalhes, significados, avanços, tensionamentos, entre outros fatores, que envolveram as tramas de sua prática curricular no ensino comum. Além do mais, segundo Marconi e Lakatos (2003), esses dados se constituem geralmente como uma das fontes mais dignas de crédito e confiança.

1.4.2 Organização e categorização dos dados

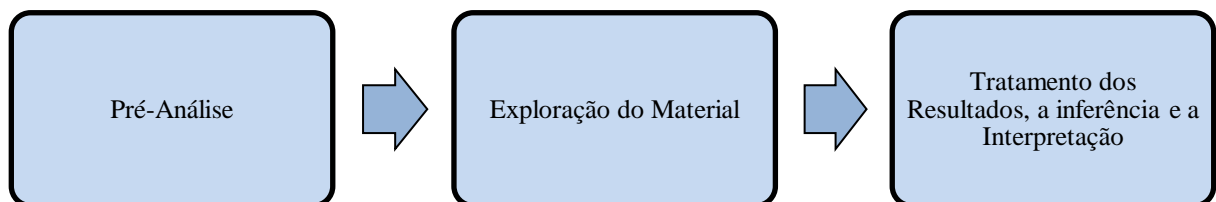
⁹ Relativo a registro em vídeo (ROSENTHAL, 2014).

A organização e categorização constituem-se como procedimentos fundamentais e fazem parte da terceira etapa desta pesquisa, tratamento organização e análise de dados. Esse processo foi realizado a luz da análise de conteúdo, por possibilitar, segundo Bardin (2016, p. 37), “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, que tem como uma de suas principais características adaptar-se a um campo amplo de aplicação das comunicações, o que, no caso deste estudo, refere-se à entrevista semiestruturada, documentos escritos e materiais audiovisuais.

Isso vai ao encontro das ideias de Franco (2008) ao afirmar que a análise de conteúdo tem como base principal todo o tipo de mensagem “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). Isso me permitiu compreender de forma mais objetiva e sistemática as características e significados presentes nos dados obtidos, a fim de fazer inferências e definir categorias que envolveram a prática curricular da professora Beatriz.

Nesse sentido, para a análise e tratamento dos dados, apoiei-me nas seguintes fases:

Figura 3 - Fases da Análise de conteúdo



Fonte: elaborado pela autora a partir de Bardin (2016).

A pré-análise caracteriza-se como a fase de organização, que tem por finalidade “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125). Essa fase de organização, segundo a autora, envolve três missões: a seleção dos materiais que serão analisados; a elaboração de hipóteses e/ou objetivos; e as definições de indicadores que nortearão as interpretações, de modo que, apesar de essas fases não obedecerem a uma ordem cronológica rígida, elas se inter-relacionam.

Com base no exposto, inicialmente realizei a leitura flutuante, li e reli detalhadamente todo o material coletado na perspectiva de conhecer e familiarizar-me com esses documentos; deixei-me invadir por impressões, orientações e perspectivas. Conforme destaca Bardin (2016, p. 126), essa fase inicial é conhecida como leitura flutuante “[...] por analogia com a atitude do psicanalista, pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função das

hipóteses emergentes, da projeção das teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de testes sobre materiais análogos” (BARDIN 2016, p. 126).

Isso favoreceu a seleção dos documentos que apresentavam informações diretamente articuladas ao problema e aos objetivos da presente pesquisa. Para a seleção desse “corpus”, ou seja, a escolha dos documentos que foram submetidos à análise, conforme orienta a autora em questão, segui a regra da não seletividade; desse modo, nenhum elemento considerado relevante a princípio ficou de fora da análise do processo de tratamento e categorização.

Quanto à elaboração de hipóteses, segundo Franco (2005, p. 51), corresponde a “[...] uma suposição que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados fidedignos”; por isso, optei por não elaborar hipóteses nessa fase, no entanto, conforme, alerta Bardin (2016), é possível a princípio fazer o material “falar” utilizando algumas técnicas adequadas. Diante disso, fiz a exploração de todo o material e, a partir das mensagens contidas nos textos dos relatórios, planos diários, fotografias, vídeos e entrevista, verifiquei primeiramente os nexos existentes em cada um dos dados, para posteriormente identificar as ligações entre um dado e outro de forma conjunta, por meio de dedução das variáveis que se inter-relacionam.

Considerando que os dados documentais coletados são oriundos de fontes distintas e alguns deles, principalmente os audiovisuais (fotografias e vídeos), requerem um tipo de organização específica, foi necessário discorrer, em um primeiro momento, sobre a forma como estes foram organizados e categorizados, para assim elucidar mais claramente todo o caminho traçado para a definição das categorias de análise identificadas tanto nesses dados quanto nas demais fontes que serviram para a realização da análise propriamente dita.

De acordo com Minayo (2009, p. 27), o tratamento do material possibilita a busca de uma lógica peculiar dos sujeitos investigados e “[...] a descoberta de seus códigos sociais, a partir das falas, símbolos e observações [...]”. Desse modo, não é uma simples seleção de opiniões coletadas, vai muito além, consistindo em compreender e interpretar teoricamente de maneira contextualizada tais fontes.

Para Bardin (2016), o tratamento do material significa decifrá-lo, ou seja, é realizar a codificação, que corresponde a:

[...] uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação de conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...]. A organização da codificação compreende três escolhas (no caso de análise quantitativa e categorial): recorte escolha das unidades; A enumeração

escolha das regras e contagem; A classificação e a agregação: escolha das categorias (BARDIN, 2016, p. 132).

Com base no exposto, primeiramente, foi necessário definir as unidades de análise. Segundo Franco (2005) e Bardin (2016), elas se dividem em: Unidades de registro e unidades de contexto. Unidade de registro “[...] é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2005, p. 37). As unidades de registros se caracterizam em seis tipos: “Palavra; Tema; Objeto ou Referente; Personagem; Acontecimento e Documento” (BARDIN, 2016, p. 136). De acordo as autoras supracitadas, para se realizar uma interpretação mais ampla e com maior possibilidade de captar os significados implícitos presentes nos dados escritos, orais ou simbólicos, nada impede que o pesquisador utilize mais de uma unidade de registro de maneira combinada e inter-relacionada.

Já a unidade de contexto, segundo Franco (2008), é a base de sustentação que dá significado as unidades de análise; dessa forma, servem para a “[...] compreensão da codificação da unidade de registro corresponde ao seguimento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da análise de registro) são ótimas para que possa compreender a significação exata da unidade de registro” (FRANCO, 2008, p. 47).

Assim, para a organização e categorização dos dados dessa pesquisa, fiz a opção por duas unidades de registro: Palavra e Tema. No caso da palavra, que “[...] Pode ser uma simples palavra (oral/escrita), um símbolo ou um termo” (FRANCO, 2005, p. 38), a utilização desse tipo de unidade de registro favoreceu a fidedignidade no tratamento do material e a compreensão principalmente dos dados escritos. Já a opção por tema foi viável também por propiciar de forma significativa a categorização desses dados, tendo em vista que normalmente se utiliza tema “para estudar motivações, opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e tendências. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo” (BARDIN, 2016, p. 135).

A observação da recorrência de determinadas palavras presentes nos relatórios, planos diários, entrevista, descrições de vídeos e fotografias me ajudaram na definição de temas, que intuitivamente de forma explícita e implicitamente considerei articulados às unidades de contexto, presentes nos trechos das mensagens dos dados, isto é, as perspectivas, ações, instabilidades, possibilidades e vários outros fatores que envolveram a prática curricular da professora Beatriz.

Nesse processo, utilizei como regra de enumeração a “frequência”, ou seja, a prevalências dos dados que se inter-relacionam de forma significativa, considerando que: “[...]”

a aparição de um item de sentido ou de expressão será tanto mais significativa – em relação ao que procura atingir na descrição ou interpretação da realidade visada – quanto mais essa frequência se repetir” (BARDIN, 2016, p. 138-139), para assim realizar a classificação e agregação dos dados presentes nas mensagens.

Diante disso, após coletar as fotografias, salvei-as em arquivos no computador com palavras-temas, de acordo com o contexto das mesmas, de modo a favorecer a organização e observação de seus conteúdos e de acordo com a frequência das imagens, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Indicadores das fotografias da prática curricular da professora Beatriz

INDICADORES DAS FOTOGRAFIAS 2018		
Indicadores	Agrupamento	QUANT.
Interações nos espaços externos a sala de aula	Interações de José com outras crianças no parquinho e quadra de esportes e sala de vídeo.	07
Atividades com foco na coordenação motora	Atividades de colagem, pintura, alinhavo, jogo enroscando tampas.	05
Atividades com ênfase nos aspectos cognitivos	Contorno de letras, Jogos didáticos: quebra-cabeça, encaixe, jogo dos números, alfabeto móvel, jogo do alfabeto, encaixe dos números, jogo de palavras e xadrez.	09
Comportamento	Atividade de pintura com pincel e tinta guache a professora de apoio segura o papel na parte de baixo com a ponta dos dedos para evitar que a força que a criança imprime no movimento não faça com que o papel caia no chão.	01
Total:		22

FONTE: elaborado pela autora a partir de dados das fotografias do arquivo particular da professora.

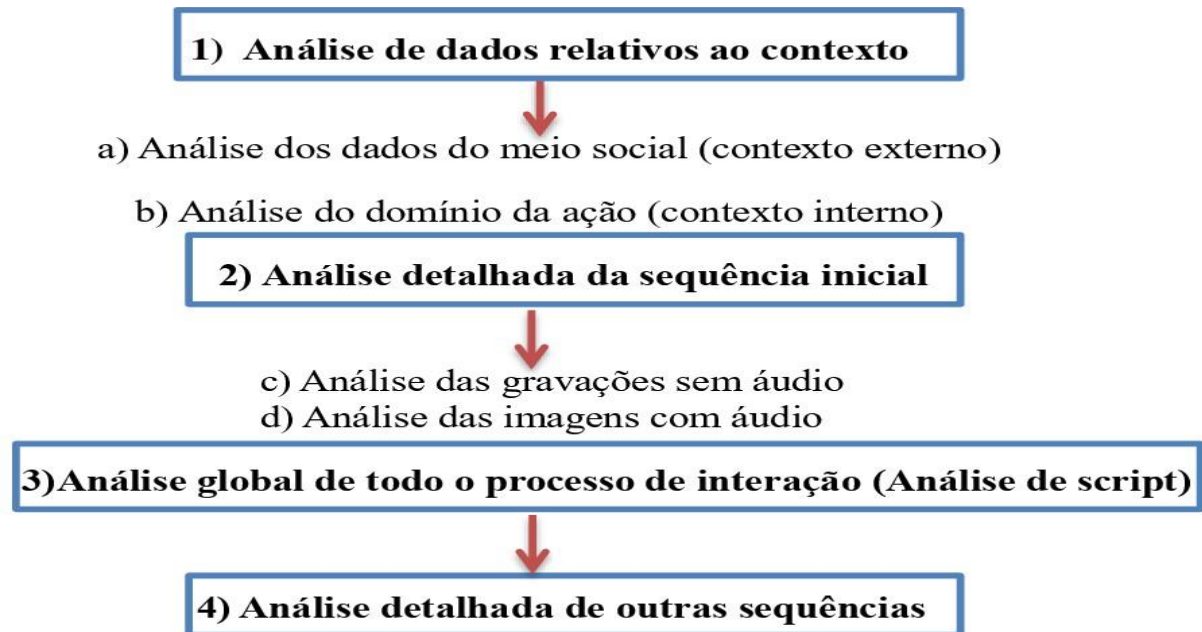
Das 22 fotografias coletadas: 7 correspondem a interações de José, que aparece brincando em pequenos grupos e no contexto da turma no espaço externo à sala de aula; 5 referem-se às atividades individuais realizadas na sala de aula regular com foco no desenvolvimento da coordenação motora de José; 9 são referentes a atividades com ênfase nos aspectos cognitivos, com destaque para à realização de jogos didáticos; e com relação ao comportamento, destacou-se 1 fotografia referente à realização de uma atividade de pintura.

Após o agrupamento, identifiquei que os indicadores de maior frequência dos dados das fotografias foram: atividades com ênfase nos aspectos cognitivos, interações de José em grupo em espaços escolares externos a sala de aula, atividades com foco no desenvolvimento da coordenação motora de preparação para a alfabetização e comportamento.

Para a organização e observação dos vídeos, salvei-os em arquivos no computador, seguindo as orientações de Rosenthal (2014, p. 154), ao afirmar que “[...] cada arquivo deve possibilitar uma identificação clara e rápida da situação e dos dados materiais relativos a ela”.

Dessa maneira, criei uma denominação com palavras-chave para cada gravação, de modo a favorecer a identificação rápida das cenas. Para o processo de análise, segui as seguintes etapas:

Figura 4 - Análise sequencial dos vídeos



Fonte: Rosenthal (2014).

Como base na sequência de análise de vídeos apresentadas na figura acima, com relação à análise dos dados relativos ao contexto externo, esta me permitiu situar o cenário específico e geral da organização do espaço e tempo, no qual a professora Beatriz interagiu com José, demais crianças da turma e com a professora regente. Compreender esse contexto favoreceu a leitura das ações da prática curricular da professora em questão; assim, levei em conta que, conforme indica Rosenthal (2014), é necessário considerar que os sujeitos fazem parte de uma estrutura social ampla, institucionalizada e historicamente dinâmica e isso influencia na sua ação individual.

Já a análise de ação do contexto interno, possibilitou-me compreender o interior dos processos de interações e as escolhas presentes na prática curricular de Beatriz como possibilidades ou tentativas de ressignificação desse espaço institucional. Nessa perspectiva, Rosenthal (2014, p. 159) também alerta para o fato de que “[...] os atores, mesmo em contextos altamente institucionalizados, podem reagir às estruturas dadas a partir de condições já determinadas, mas também que, no curso da ação, cada decisão e cada atividade ajuda a constituir o domínio de alternativas para o agir futuro”. Dessa forma, ao investigar as ações atuais de Beatriz, considerarei as repercussões de suas ações e decisões passadas.

Na sequência, segui para a segunda fase das análises dos vídeos, denominada pela autora de análise da sequência inicial, que se divide em duas etapas: análise das gravações sem áudio e análise das gravações das imagens com áudio. Considerando a dificuldade em manter a atenção necessária ao mesmo tempo para o registro sonoro e visual das imagens dos vídeos, observei primeiro os vídeos das práticas curriculares da professora Beatriz sem áudio; observando cada trecho, procurei identificar questões relativas ao espaço, à expressão facial e corporal de José na realização das atividades propostas, às formas de aproximações e interações com outras crianças da turma e com as professoras da educação especial e regular. Em seguida, assisti aos vídeos com áudio e imagens, procurando confirmar ou não as primeiras impressões de cada cena.

Como terceira fase, encaminhei a análise de todo o processo de interação; aqui retomei efetivamente ao processo de interação, com base no que Rosenthal (2014, p. 165) denomina de análise de script, que se caracteriza como “[...] um registro não apenas das ‘cenas chaves’”. Com o script passamos assim, de um nível microscópico para o nível mesoscópico, a escrita de uma partitura, corresponde a título de comparação com uma microanálise”. Nesse sentido, observei nessa fase as sequências mais longas dos vídeos, buscando apreender de uma forma mais abrangente todo o processo interacional existente nesses dados e que só puderam ser captados com base em sinais ou movimentos corporais dos sujeitos. Assim, na análise e transcrição das cenas dos vídeos, levei em conta: o tempo das gravações, a frequência das cenas, as várias manifestações corporais, como gestos, sorrisos, euforia, toques, entre outros, de José, demais crianças, professoras que os acompanharam no ensino comum e demais atores sociais que fizeram parte da escola e que porventura apareceram nas gravações,

Como quarta e última fase das análises videografadas, fiz a análise detalhada das sequências de forma interligada com a análise anterior. Desse modo, testei as possibilidades de identificação de novos dados para a interpretação, a partir da análise de cenas consideradas aparentemente superficiais, mas que puderam fornecer indícios significativos que foram capazes de enriquecer e até mesmo descartar suposições já formuladas, isso contribuiu ainda mais com a análise de forma mais específica e crítica (ROSENTHAL, 2014).

Com relação aos relatórios, além da frequência, unidades de registro (tema) e as unidades de contexto (pequenos parágrafos), considerei os períodos: 2016, 2017 (1º e 2º semestre) e 2018. Após ler e reler minuciosamente os quatro relatórios, organizei cada um em quadros distintos em arquivo no computador; em seguida, fiz uma listagem indiscriminada dessas informações, observei a recorrência das seguintes palavras: comportamento, rotina, interação/socialização, coordenação motora, recorte, colagem, pintura, jogos, comunicação,

dificuldades e autonomia. Estas me ajudaram a identificar pré-temas.





A partir daí, fiz o recorte nos textos dos relatórios de acordo com os significados de cada unidade de contexto para assim inter-relacioná-los e definir os pré-indicadores. Em seguida, observei e organizei elementos específicos que apareceram especificamente em cada relatório, depois identifiquei as questões que mudaram de um ano para outro nesses dados, para assim definir aqueles que foram mais frequentes em todos os relatórios.

Os planos diários seguiram o mesmo processo de tratamento dos relatórios, no entanto, referem-se ao período de maio a outubro de 2018, pois não foi possível coletar dos anos de 2016 e 2017. Nessa perspectiva, também considerei frequência e decodificação das informações extraídas dos 8 planos diários.

Após todo esse processo com dados documentais, iniciei o tratamento dos dados da entrevista semiestruturada com a professora Beatriz, inicialmente a transcrevi na íntegra, organizei também essas informações em quadros e destaquei palavras que mais se repetiram; estas me ajudaram a definir os pré-indicadores e posteriormente os temas e agrupamentos.

Considerando as informações extraídas de cada um dos dados: relatórios, planos de aula, vídeos, fotografias e entrevista, foi possível identificar os elementos que se inter-relacionaram e apareceram com mais frequência nos diferentes registros documentais e entrevista com a professora. Com base nesse cruzamento e articulação das 5 fontes utilizadas nessa pesquisa, encontrei as seguintes categorias de análise:

Quadro 6 - Categorização dos dados

CATEGORIAS PRESENTES NOS DADOS DA PESQUISA	
	COMPORTAMENTO
	INTERAÇÕES
	ASPECTOS COGNITIVOS
	ATIVIDADES DE PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de campo.

Para a definição dessas categorias de análise, segui as condições básicas e necessárias destacadas por Franco (2008), como: a exclusão mútua de categorias que puderam ser aglutinadas; a pertinência, ou seja, as especificidades contidas nas mensagens foram diretamente articuladas aos objetivos da pesquisa; a objetividade e fidedignidade no sentido, em que as “[...] diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira mesmo quando submetidas a várias análises [...]” (FRANCO, 2008, p. 67); por último, conforme pontua a autora,

considerarei a regra de produtividade, ou seja, que é necessário levar em conta que as categorias são consideradas produtivas quando possibilitam resultados férteis em termos de indicadores, inferências e novas perspectivas de hipóteses, informações e que viabilizem aprofundamento teórico, que apontem pistas para uma prática crítica, edificante e dinâmica.

Assim, as categorias de análise serviram de base para a realização do tratamento dos resultados e interpretação, ou seja, a última fase da análise de conteúdo de todos os documentos coletados nessa pesquisa, em que, segundo Bardin (2016, p. 131) “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significados (‘falantes’) e válidos”. Assim, organizei as informações dessa análise em organogramas e quadros simples, que favoreceram a realização de inferências que correspondem, segundo Franco (2008), ao processo que promove a passagem da descrição para a interpretação; assim, foi possível compreender de forma mais efetiva todos os dados e analisar de forma criteriosa as categorias que envolveram as tramas da prática curricular da professora Beatriz.

A partir do exposto, para apresentar os argumentos que fundamentaram essa dissertação, a mesma está organizada em cinco seções. Na introdução, são apresentados a escolha do tema, o objeto de investigação e o percurso metodológico da pesquisa.

A seção dois, denominada de “Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a atuação do professor especializado”, discorre sobre a atual concepção de educação especial na perspectiva inclusiva e, a partir de documentos legais e fundamentos teóricos, se discute sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido tanto no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) quanto na sala de aula regular; além disso, para discutir especificamente a função do professor de apoio pedagógico, foram utilizados também editais de concurso público em municípios brasileiros que já realizaram processo seletivo para contratação ou nomeação de professores para o exercício desta função, com a finalidade de encontrar indícios do que constitui as atribuições destes docentes, tendo em vista que é uma função com diferentes denominações e com atribuições ainda muito imprecisas.

Na seção três, intitulada “A prática Curricular e sua Produção na Educação Especial”, são abordadas questões referentes ao conceito de prática curricular, à justificativa de escolha dessa categoria teórica no contexto da educação especial e dessa pesquisa, com a finalidade de discutir as repercussões, tensionamentos e transversalidade nas práticas curriculares no contexto da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Posteriormente na seção quatro, “A Prática Curricular de uma Professora de Apoio Pedagógico no Município de Breves”, é retomada a prática curricular da professora Beatriz,

para elucidar as tramas que envolveram o seu trabalho e assim analisar as estratégias pedagógicas utilizadas, as formas que lidou com a criança com TEA no exercício da educação especial na sala de aula regular e as perspectivas de inter-relação com professores regentes; essas reflexões são apresentadas com base nos dados da pesquisa articulados ao referencial teórico sobre inclusão escolar e prática curricular.

Por fim, nas conclusões são retomadas as questões fulcrais da dissertação, que são articuladas de forma reflexiva como respostas às questões de investigação que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

A educação especial no contexto da educação inclusiva influenciou a expansão de um conjunto de suportes tecnológicos e a criação de diversos serviços desenvolvidos por professores da educação especial com configurações e denominações distintas, com vistas a potencializar o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no âmbito das classes comuns do sistema regular de ensino. Nesse sentido, essa seção tem por objetivo discutir sobre esse movimento, com destaque para as formas de organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a função do professor de apoio pedagógico na perspectiva inclusiva.

Assim, primeiramente discorrer-se-á sobre o conceito de educação especial e a sua inter-relação com a educação inclusiva, para em seguida, a partir de aspectos legais e fundamentos teóricos, discutir a respeito do AEE e apresentar as formas de organização desse atendimento, os objetivos, serviços e recursos ofertados, tanto no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) quanto na sala de aula comum. Nessa perspectiva, busca-se problematizar sobre as atribuições do professor de apoio pedagógico e as influências de sua atuação para o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

2.1 A Educação Especial: Aportes legais e fundamentos teóricos

A educação especial no atual contexto se caracteriza como um serviço que é constituído por uma série de recursos materiais, suportes tecnológicos e de pessoas que exercem várias funções, como: interpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e do sistema Braille, itinerância, entre outros apoios que se destacam nesse campo. Como exemplo, a função do professor de apoio pedagógico, que no município de Breves-PA consiste em apoiar o professor do ensino comum no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial, atuando cotidianamente durante as quatro horas na sala de aula.

Essa e outras iniciativas mobilizaram a necessidade de reflexão sobre as funções exercidas por professores da educação especial no âmbito do ensino regular tal como instituiu o município de Breves, no sentido de compreender o que a legislação prevê para a atuação destes profissionais, além da necessidade de problematizar o papel da educação especial no contexto da inclusão e escolarização dos alunos com deficiência atendidos na escola regular.

Para discorrer acerca do AEE, é indispensável inicialmente conceituar educação especial e sua articulação com a Educação Inclusiva.

De acordo com Jannuzzi (2012), a educação especial é um conceito atravessado por várias abordagens¹⁰ ou vertentes as quais a autora denomina de: médico-pedagógica, psicopedagógica, integração e inclusão, que estão diretamente articuladas às questões econômicas, práticas, políticas e avanços de diversas áreas da ciência, que foram historicamente tomando distintas configurações nesse campo. Isso reverberou na concepção de educação especial e na forma de atendimento e oferta de serviços destinados aos alunos com deficiência ao longo do tempo.

Vale dizer que neste estudo não foi feita uma abordagem histórica sobre a origem da educação especial no Brasil, até porque já existem significativos estudos que trazem importantes contribuições sobre esse enfoque, como os estudos de Mazzotta (1982), Bueno (1993, 2016) e Jannuzzi (2004). Assim, optei por apresentar apenas alguns elementos desta história, por considerar que estes possibilitam uma compreensão mais ampla sobre as perspectivas do paradigma da integração e inclusão e suas influências para o atual conceito de educação especial.

A educação especial que tradicionalmente é reconhecida por atender exclusivamente a pessoas com deficiência (PcD) em diferentes espaços, como classe especial, escola ou institutos especializados, entre outros, está centrada nas singularidades dos sujeitos por ela absorvida e, segundo Bueno (2011), restringiu seu campo de ação à adequação de procedimentos educativos de acordo com as dificuldades decorrentes da deficiência; por essa razão, ajudou a fortalecer a ideia de que só um acompanhamento especializado e “separado” seria capaz de favorecer o processo de escolarização de seu público-alvo.

A partir das perspectivas da inclusão, essa ideia vem sendo ressignificada, e para elucidar essa questão faz-se necessário tecer algumas reflexões ligadas ao movimento de expansão e democratização de acesso à educação em geral articuladas ao contexto político e econômico. Desta maneira, segundo Kassar (2011), não se pode deixar de considerar que a educação especial enquanto política de Estado foi fortemente influenciada pelo setor privado e que foi a partir das premissas da Constituição Federal de 1988 que se inicia de fato a mobilização em defesa do processo de inclusão.

A autora destaca três fatores cruciais para a disseminação da ideia de educação inclusiva no Brasil. O primeiro refere-se a mudanças significativas ocorridas a nível mundial

¹⁰ Para estudos mais aprofundados sobre essas abordagens, ver Jannuzzi (2004).

atinentes ao acompanhamento de pessoas com deficiência advindo de preocupações geradas após o fim da II guerra mundial, quando a Organização Internacional do Trabalho (OIT) manifestou a necessidade de garantia de indenizações e trabalho para aquelas pessoas que foram mutiladas na guerra; desse modo, essa questão foi alvo de preocupação de muitos países e é nesse contexto que se desenvolve o princípio da normalização¹¹.

Pode-se destacar que os pressupostos da normalização ou as práticas de integração surgiram no Brasil na década de 1970 e, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 13), centravam-se no pedagógico e se aproximavam das perspectivas da teoria do capital humano, que buscava “vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país”. Isso demandava a necessidade de acesso a educação para as PcD, com intuito de que quando possível as tornassem mão-de-obra produtiva.

O paradigma da normalização ou integração visava a inseri-las no ensino regular de modo a não extinguir os serviços existentes, mas acompanhar e criar condições para esse atendimento. Nessa perspectiva, foram implantados alguns serviços com caráter complementar na educação regular, tais como:

[...] salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento a fim de garantir-lhes a permanência. Também se previu a formação de recursos humanos para facilitar tal integração, programas de expansão de tecnologias e diversas outras medidas. Houve aceitação de muitos, críticas de outros, apontando: despreparo de professores, dificuldades advindas das próprias peculiaridades das deficiências, preocupações pessoais de perda de emprego, projeto imposto sem consulta democrática etc (JANNUZZI, 2004, p. 19).

As premissas desse paradigma defendiam a preparação antecipada dos alunos público-alvo da educação especial que manifestassem condições de acompanhar a turma no ensino regular. Segundo Bueno (2011) e Pletsch (2014b), tal proposta centrava o problema nos educandos e caberia à escola a responsabilidade de educar somente aqueles que demonstrassem condições de serem incluídos na sala de aula comum.

O segundo fator apontado por Kassir (2011) que contribuiu para o movimento pela inclusão foi a organização e mobilização das próprias pessoas com deficiência (PcD), familiares e profissionais da área em defesa de seus direitos. Sobre essa questão, Jannuzzi (2012) demarca que, principalmente a partir de 1950, foram surgindo mobilizações sociais e instituições filantrópicas, como as APAES¹², as Sociedades Pestalozzi, que atualmente é

¹¹ Princípio que se baseou na ideia de permitir que a PcD pudesse dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns; essa medida teve rápida repercussão, consolidando práticas integracionistas (OMOTE, 1999).

¹² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

conhecida como Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS), e várias outras. Estas organizações institucionalizaram-se nacionalmente e aos poucos foram ganhando repercussões e integrando-se a nível internacional, impulsionando assim a criação de ligas e realizações de congressos e associações.

No entanto, segundo Jannuzzi (2012), a criação de conselhos nos Estados e Municípios, com vistas a garantir que a sociedade civil acompanhasse mais de perto as ações do governo na defesa dos direitos da PcD, surgiu de fato após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Desse modo, “é preciso observar que estes movimentos se situam no conjunto mais amplo dos movimentos sociais de nossa sociedade [...] como, por exemplo, os das mulheres, dos negros, e outras etnias, dos homossexuais e outros em torno de temas específicos” (JANNUZZI, 2012, p. 157).

Ressalta-se que essas mobilizações são extremamente relevantes na defesa dos direitos sociais de todas as pessoas com ou sem deficiência, tendo em vista que estas tem exercido um papel fundamental, especialmente quando não se perde de vista a necessidade de busca por justiça social, respeito às diferenças, garantia de direitos, melhor distribuição de renda e oportunidades para todas as pessoas.

O terceiro fator apontado por Kassar (2011) que também contribuiu para a potencialização das perspectivas de educação inclusiva foram as convenções internacionais aceitas e ratificadas pelo Brasil. Sobre essa questão, a autora adverte que:

A realização entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) a esses acordos, especialmente a reorganização porque passou o país nos anos 90 de século XX (Reforma do Estado), diz respeito a internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais. Nesse processo as nações têm suas ações reguladas -em certa medida- pelas agências multilaterais (KASSAR, 2011, p. 48).

Esses elementos da história da educação especial que aqui foram pinçados ajudam a compreender que o movimento de redimensionamento do conceito de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não ocorreu de forma linear nem natural, mas foi sendo influenciado por um conjunto de fatores ligados a iniciativas particulares, jogos de forças, interesses econômicos, mobilizações sociais e pela implementação de políticas a nível mundial, assentadas nas premissas de direitos humanos, necessidades “básicas” e educação para todos.

De acordo com Kassar (2011) e Pletsch (2014a), as matrizes documentais oriundas de convenções internacionais com a perspectiva de inclusão para todos, principalmente aquelas

que surgem a partir de 1990, estavam vinculadas a um projeto neoliberal que vislumbrava o alcance de uma qualidade total com o mínimo de investimento; isso reverbera diretamente na regulação das ações da educação por parte de agências multilaterais.

Sem desconsiderar a importância da educação inclusiva, vale questionar: como promover de fato a inclusão na escola sem investimento suficiente para se garantir adequadas condições de trabalho, tanto no que se refere à estrutura física dos prédios escolares quanto a políticas efetivas e contínuas de formação inicial e continuada aos professores? Como falar de educação inclusiva se, por um lado, destaca-se a necessidade de acessibilidade ou adequação curricular, especialmente para os alunos com deficiência e, por outro lado, avalia-se o processo de ensino aprendizagem quase que exclusivamente por meio de avaliações em larga escala? Tais resultados não consideram os diversos condicionantes que envolvem esse processo e, no final das contas, acabam culpabilizando o professor ou o próprio educando pelo fracasso ou baixo índice escolar alcançado.

Para Jannuzzi (2004), o paradigma da inclusão, que teve como marco principal a Declaração de Salamanca¹³ (UNESCO, 1994), representou um significativo avanço comparado com a perspectiva da integração, pois propõe uma reorganização do ensino na escola regular para atender à diversidade; e, apesar de se assemelhar à integração, por se fundamentar na dimensão pedagógica, a inclusão diverge consideravelmente, tendo em vista que o foco muda e a responsabilidade de facilitar a apropriação dos conhecimentos a todos os alunos passa a ser dos sistemas de ensino e das escolas.

No entanto, em consonância com o que afirma a autora, a mudança almejada não deriva apenas da escola ou do sistema de ensino, mas substancialmente da organização socialmente justa, efetivação de um trabalho colaborativo entre os atores educacionais e proposição de teorias de aprendizagem que considerem as premências dos alunos com deficiência na escola regular.

Bueno (2016) também concorda que o movimento pela inclusão ampliou as ações do poder público na educação especial, pois foram criados muitos serviços nesse campo, e se ampliaram as ações de atendimento educacional a alunos com outras deficiências, antes restritas a surdez, deficiência visual, física e intelectual. Contudo, considera que essa expansão não acompanhou a qualidade necessária nos serviços oferecidos.

Com a intenção de melhor analisar o conceito de inclusão escolar, o autor considera

¹³ Declaração de Salamanca (1994), documento das nações Unidas que reafirmou o compromisso de educação para todos e reconheceu a urgência de os Estados assegurarem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

três aspectos fundamentais: “1) inclusão escolar como conceito; 2) a população por ela atingida; 3) as perspectivas políticas da inclusão escolar” (BUENO, 2008, p. 44). Esses aspectos fornecem importantes pistas para compreender a distinção entre os conceitos de educação inclusiva e inclusão escolar, bem como sua articulação à educação especial no ensino regular.

Ao analisar documentos legais em âmbito nacional e internacional, o autor sinaliza que a forma de compreensão do conceito de inclusão escolar descrita nessas normativas influencia diretamente na maneira que se entende os alunos com deficiência, a organização das políticas e das redes de ensino. Dessa forma, argumenta que no Brasil ocorreram mudanças no texto original da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pois na tradução impressa em 1994, publicada pela CORDE¹⁴, o texto foi fiel ao original publicado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); no entanto, ao comparar esta publicação com outras posteriores, destaca que o termo orientação integradora foi substituído por orientação inclusiva no texto disponível pelo site da CORDE. Conforme pode ser observado nos fragmentos dos textos a seguir:

Quadro 7 - Trechos de publicações da CORDE versão impressa e posterior versão Eletrônica

TRADUÇÃO IMPRESSA PUBLICADA PELA CORDE (1994)	VERSÃO ELETRÔNICA DISPONÍVEL NO SITE DA CORDE
“[...] as escolas comuns, com essa ação integradora representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias” (conferência Mundial Sobre Necessidades Especiais, 1994, p. 10).	“[...] escolas regulares que possuam tal ação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias” (disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ctcorde/dpdh/sicord/decl_salamanca.asp , em 10 de julho de 2007).

Fonte: Bueno (2008, p. 45).

Isso significa muito mais do que uma mera questão de tradução, tendo em vista que o termo orientação inclusiva “[...] leva a entender que a inclusão é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa da educação mundial” (BUENO, 2008, p 45-46). Para o autor, isso nega que há décadas antes de 1990 a inserção dos alunos com deficiência no contexto escolar já vinha ocorrendo, mesmo sem as condições adequadas.

Outra questão concernente à Declaração de Salamanca é o fato de estar assentada na perspectiva de educação para todos, marcada pela Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), que definiu diretrizes focadas no alcance das necessidades básicas de todos os alunos, ou seja,

¹⁴ Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

aprender a ler, escrever e calcular. Diante disso, o autor questiona: será que todos os alunos irão restringir-se ao alcance dessas necessidades básicas? Isso, porque o Brasil é um país com desigualdades sociais muito acentuadas e por mais que a Declaração tenha como discurso a “igualdade de direitos”, no final das contas, os educandos de famílias economicamente favoráveis poderão ir muito além dessas aprendizagens básicas.

Ademais, os baixos índices escolares não atingem apenas os alunos com deficiências das camadas mais pobres da sociedade, mas também os sem deficiência. Por isso, Bueno (2008) ressalta que uma das formas de evitar culpabilizar os professores pelos baixos rendimentos escolares dos alunos é compreender o caráter ambíguo da Declaração da Salamanca e suas influências nas políticas e práticas educacionais.

Pletsch (2014a) concorda com as ideias de Bueno (2008) e ressalta que as ambiguidades conceituais apontadas pelo autor na Declaração de Salamanca podem estar diretamente relacionadas às modificações na área das políticas educacionais de inclusão no Brasil, o que, inclusive, contribui para a ideia equivocada de que educação inclusiva significa a descontinuidade da educação especial. Assim, a autora afirma que:

A ideia de que a educação inclusiva possa prescindir da Educação Especial nos parece equivocada, pois diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre ambas. O grande problema é que inclusão ainda é vista como uma responsabilidade ‘setorizada’ da Educação Especial, e não como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta [...] (PLETSCH, 2014a, p. 88).

Nessa linha de pensamento, é relevante ressaltar que inclusão escolar e educação inclusiva não são sinônimos, desse modo “[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49). No tocante à definição do público-alvo da educação inclusiva, o autor sublinha que o documento orientador, a Declaração de Salamanca, não focalizou apenas alunos com deficiência, mas todos aqueles que apresentam alguma dificuldade considerável de aprendizagem, como, por exemplo:

[...] crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas, e que não deveriam ser objeto da educação especial, mas de uma política global de qualificação de educação nacional que abrangesse, inclusive, alunos deficientes, estes sim objetos da educação especial (BUENO, 2008, p. 53).

O autor considera que é um equívoco reduzir as políticas de inclusão ao campo de ação da educação especial ou entender que inclusão escolar se restringe apenas ao atendimento de alunos com deficiência. Assim, a educação especial:

[...] não pode manter seu papel de suporte dos rejeitados da escola regular como uma instância isolada que se volta unicamente para manifestações peculiares geradas por suas diferenças pessoais. Ao mesmo tempo é preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública [...] (BUENO, 1993, p. 141).

Educação especial e educação comum nessa perspectiva não podem mais ser consideradas como dois sistemas isolados ou paralelos. Para isso, segundo o autor, é necessário garantir um conjunto de suportes e superar diversas barreiras que condicionam a qualidade da educação oferecida tanto para os educandos público-alvo da educação especial quanto para os alunos do ensino comum das camadas populares; isso, porque, de certo modo, apesar dos discursos democratizantes presentes nas Políticas de inclusão, não se tem também assegurado de fato o desenvolvimento de uma formação integral desses educandos nas escolas públicas.

Vale ressaltar que a educação especial no atual contexto necessita ser compreendida não apenas como uma modalidade de educação escolar, uma vez que se constitui também como uma área de conhecimento, que segundo Pletsch (2014a) passou a produzir teorias, práticas e políticas não mais direcionadas especificamente para alunos público-alvo da educação especial em contextos separados, mas, sobretudo, com foco no recebimento destes nas escolas regulares e na busca pela potencialização e avanço no processo de ensino-aprendizagem desses escolares.

Sobre a constituição da educação especial com uma área de conhecimento, Jannuzzi (2012, p. 167), apoiada em Nunes (et al., 2003), ressalta que até o início do século XX eram os médicos que mais escreviam a respeito desse tema, seguidos pelos pesquisadores da psicologia, e no final da década de 1990 é que se passa a priorizar o enfoque ensino-aprendizagem. Contudo, em razão da complexidade que envolve o campo, ainda “continu[a]m as vinculações a medicina, psicologia e linguística mais atualmente”.

Com base nesse pressuposto, a educação especial passa a se configurar também como um campo de atuação, pois foram sendo criados diversos serviços e suportes com vistas a favorecer o processo de inclusão escolar, de modo que é exatamente nessa dimensão que este estudo está focado, por considerar que a educação especial inaugura:

[...] um novo contrato educativo, que coloca em discussão não apenas a acessibilidade pedagógica para todos, que independe das premissas da discriminação na escola, e, sim, assume propostas práticas de “inclusão a todos”. Práticas essas, no âmbito da escola regular, ofertada por recursos e serviços de apoio pedagógico especializados, que complementam e/ou suplementam a escolarização formal [...] (SILVA, 2016, p. 58).

Diante disso, é importante demarcar que a educação especial está presente na escola em um formato denominado de AEE. Esse formato é oferecido tanto por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) quanto de certo modo pelo suporte pedagógico na sala de aula regular. Para discorrer sobre esse movimento, é importante elucidar o que é o AEE, como se organiza e o que significa a oferta de ensino complementar e suplementar aos alunos.

Para elucidar essas questões, é indispensável apreender o que os aportes legais e fundamentos teóricos preveem a respeito desse processo. Assim, baseei-me em alguns documentos legais (Decretos, Resoluções e Portarias), não com a intenção de pôr em foco se aquilo que está instituído em lei de fato se concretiza na escola, tendo em vista que inúmeras questões dificultam esse processo e necessitam ser consideradas; o objetivo é abordar os serviços, recursos, características e finalidades do AEE no âmbito da escola regular, presentes em tais diretrizes.

Assim, após realizar um levantamento sobre os principais documentos referentes à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, foi possível identificar aqueles que mais fazem referência às perspectivas da educação especial inclusiva e à oferta de AEE. Conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Documentos referentes a inclusão e AEE a alunos com deficiência na escola regular

ANO	TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
LEIS		
1996	Lei nº 9394/96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
2014	Lei nº 13.005	Institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024)
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão – LBI
DECRETOS		
2011	Decreto nº 7.612	Institui o Programa Federal Viver sem Limites
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
POLÍTICA		
2008	Política	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
RESOLUÇÕES		
2015	Resolução nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2009	Resolução CNE/CEB nº 4	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade na Educação Especial.
2018	Resolução nº 20/2018	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos disponíveis site do Ministério da Educação (BRASIL, [20--]).

No quadro acima, é possível observar que existe uma legislação muito ampla no Brasil que defende o direito de todos os alunos à educação e destaca a responsabilidade do Estado de garantir o AEE para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Ressalta-se que estes documentos legais estão embasados em acordos internacionais, como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros, que influenciaram na elaboração das políticas educacionais voltadas às perspectivas de inclusão de todos os alunos, no sistema regular de ensino.

A educação especial na perspectiva da inclusão tem recebido considerável atenção, principalmente quando se tem como parâmetro o conjunto de aportes legais regulamentados a partir da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que abordam o direito ao acesso e permanência com sucesso dos alunos na escola regular, formação continuada a professores que atuam no atendimento educacional a alunos com deficiência na escola regular e no AEE, implantação de salas de recursos multifuncionais e orientações referentes à organização e oferta desse atendimento nos sistemas de ensino.

O art.58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a partir da redação dada pela Lei Nº 12.79/ 2013, define a educação especial

como modalidade de ensino destinada a atender preferencialmente na escola regular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, além do público-alvo da Educação Especial, a lei também destaca o lócus de oferta deste atendimento e as condições que os sistemas de ensino necessitam assegurar.

Segundo a lei supracitada, a oferta de serviços de apoio especializado “quando necessário” será realizada com vistas a atender às especificidades dos alunos, de modo que este atendimento poderá ser feito também em classes, escolas ou serviços especializados, desde que, levando em conta as condições singulares dos alunos, não haja condições de sua integração nas turmas comuns do ensino regular. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino necessitam empenhar-se para garantir aos alunos público-alvo da educação especial:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Existem muitas divergências que permeiam tanto a questão da terminalidade específica quanto o lócus mais adequado de atendimento dos educandos público-alvo da Educação Especial, quer em instituições filantrópicas quer na escola regular. Sobre a terminalidade específica, Pletsch, (2014b) afirma que não existem diretrizes claras que orientem de maneira sistemática sobre como as escolas podem melhor proceder a esse parecer avaliativo, o que pode gerar diferentes maneiras de se encaminhar essa questão.

Além destas controvérsias, existem outros desafios que permeiam e dificultam a efetiva implementação de adequações curriculares, estratégias de ensino, aquisição de recursos materiais, tecnológicos e a formação docente adequada para um atendimento educacional mais potente e efetivo aos alunos com deficiência na escola regular. Apesar disso, reitera-se que não se podem negar os avanços que ocorreram, especialmente a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) ao demarcar a inclusão como política educacional.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação PNE, 2001-2010 (BRASIL, 2001a), já mencionava em suas diretrizes que, durante seu período de vigência, objetivava a construção de uma escola inclusiva em consonância com a diversidade dos alunos. Tais perspectivas de certo modo ainda estão presentes no atual PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que destaca na meta 4, a universalização do acesso à educação básica para estudantes de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem

como “[...] AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

Para Mendes, Pletsch e Silva (2011) e Baptista (2011), no período de 2003 a 2010, houve no Brasil um grande impulso na implementação de políticas em defesa da inclusão e não apenas para as PcD, mas também para diferentes grupos sociais. Especificamente na área da educação especial, houve um significativo investimento financeiro que impulsionou a política de educação especial na perspectiva da inclusão. Como exemplo a essa questão, os autores fazem referência ao Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.

Este programa foi criado em 2003 pelo MEC, com o objetivo de ofertar apoio e formação a gestores e docentes, com vistas a reconfigurar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Nesse sentido, por meio de uma ação conjunta, o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade disponibilizou:

[...] para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2005, p. 9).

Apesar da opção de não abordar de forma detalhada os resultados desse Programa no âmbito dos municípios, vale dizer que alguns estudos, como o de Pletsch (2014b), indicam que o Programa enfrentou várias dificuldades em termos de sua operacionalidade, desde a ausência de avaliação e acompanhamento mais efetivo por parte do MEC (considerando que este realizava uma avaliação de forma demasiada em aspectos quantitativos), frequentes substituições das equipes que estavam à frente das ações nos municípios e a falta de diálogo e articulação entre os setores municipais, estaduais e federais que eram responsáveis pelo Programa, o que dificultou que as metas do mesmo fossem plenamente alcançadas.

Apesar disso, diversas outras iniciativas foram implementadas na perspectiva de potencializar a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, como o Programa Escola Acessível¹⁵, ampliação do número de SRMs; aquisição de transportes escolares acessíveis; além do lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

¹⁵O Programa Escola Acessível era desenvolvido no âmbito da SECADI (extinta em 2019 pelo governo Jair Bolsonaro) e articulado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os recursos financeiros são destinados a escolas públicas para ações de adequações arquitetônicas e de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão, colocação de sinalização tátil e visual, aquisição de mobiliário acessível, e outros recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2018, p. 4).

instituído por meio do Decreto 7.612/2011 (BRASIL, 2011a), que propõe investimento nas áreas de educação, saúde, inclusão social e acessibilidade.

Considerando, a implementação desse conjunto de políticas educacionais, em particular para a educação especial na perspectiva inclusiva, e sem desconsiderar os desafios enfrentados pelas escolas para potencializar a inclusão de alunos público-alvo da educação especial, com a intenção de discorrer sobre AEE, baseei-me principalmente na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e em outros aportes legais em vigor, como: Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade na educação especial; e o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), que dispõe sobre educação especial, o AEE e dá outras providências.

Esses documentos oficiais de certa forma associam a educação especial ao serviço de AEE, demarcando-o como parte integrante desta modalidade de ensino, não substitutivo ao ensino comum, com caráter complementar ao atendimento de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar para aqueles com altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, o AEE disponibiliza serviços e recursos de acessibilidade e a implementação de estratégias com vistas a superar barreiras e a favorecer a participação e aprendizagem destes alunos na escola regular.

Essa centralização da educação especial ao AEE realizada em SRMs é potencializada principalmente a partir de 2008 com a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), que sem dúvida representa um importante marco histórico por inaugurar uma nova perspectiva para a educação especial. No entanto, segundo Bueno (2013, p. 31), faz-se necessário considerar algumas ambiguidades presentes na Política, uma vez que esta se constitui como uma Política de governo e não de Estado: “Tanto é assim que não depende de aprovação das câmaras institucionais, como o Poder Legislativo ou o Conselho Nacional de Educação, bem como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios”. Isso pode fazer com que suas diretrizes possam ou não ser seguidas ou que determinadas questões sejam privilegiadas em detrimento de outras, Dessa maneira, considerando que o objetivo da PNEEPEI é garantir a:

[...] inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional

especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 10).

Nota-se, por exemplo, que as suas diretrizes apontam que o tipo de escolarização a ser oferecido aos alunos público-alvo da educação especial é a inclusão no ensino regular, o que descarta a possibilidade desta escolarização se desenvolver em outros espaços. Isso poderá ser seguido ou não, pelo fato de o documento não possuir um caráter jurídico e se constituir mais como um documento orientador.

No que se refere à função do AEE, a PNEPEI (BRASIL, 2008a, p. 16) orienta sobre a necessidade de identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos acessíveis que possam potencializar a participação efetiva dos alunos. Com relação às atividades oportunizadas pelo AEE, ressalta que estas “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. O documento prossegue e especifica que o AEE é realizado por meio das atribuições de:

[...] profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008a, p. 17).

Em consonância com as ideias de Bueno (2013), há uma restrição do AEE apenas para as funções dos profissionais que atuam com LIBRAS e com o sistema braile; além disso, pode-se observar que a Política cita apenas duas atividades articuladas ao currículo escolar, ao mencionar a questão de enriquecimento curricular, que é voltado aos educandos com altas habilidades/superdotação; para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, orienta apenas para a necessidade de adequação e produção de recursos pedagógicos.

Há, portanto, uma preocupação com a aquisição do conhecimento a ser apreendido que se direciona, por um lado, especificamente para àqueles que apresentam “todas as condições para sua apropriação, enquanto que aos alunos que apresentam dificuldades específicas para

apropriação do acervo cultural fornecido pela escola bastaria, segundo o documento, a adequação e a produção de material didático e pedagógico” (BUENO, 2013, p. 33).

Considerando esse enfoque, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) orienta que, para atuar na educação especial, o professor:

[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 13).

Ao considerar necessário para o exercício docente na educação especial “conhecimentos gerais e específicos da área” e, como já ressaltado, restringir suas orientações para o acompanhamento dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento somente as atividades de produção e adequação de materiais pedagógicos como o que mais se articula ao currículo escolar, questiona-se então a necessidade de conhecimentos gerais (BUENO, 2013).

Ressalta-se que no acompanhamento do processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial é indispensável um conjunto de questões; dentre essas, está a necessidade conhecimentos técnicos voltados às necessidades decorrentes da deficiência, contudo, para além disso, é essencial que a estratégia de acessibilidade ao currículo esteja articulada ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores da educação especial e educação comum, bem como nessa articulação se diminuam as barreiras presentes nos próprios procedimentos pedagógicos utilizados, de modo a tornar a apreensão e produção dos conhecimentos mais acessíveis aos educandos e dessa forma se favoreça de fato a sua formação integral.

Nessa conjuntura, é relevante compreender que o AEE é um suporte a esse processo e, nessa perspectiva, segundo Oliveira, Braun e Lara (2013), pode possibilitar uma ampliação das possibilidades de aprendizagem com vistas a garantir que os elementos curriculares da sala de aula comum não causem barreiras aos alunos público-alvo da educação especial. Dessa forma no AEE:

[...] o aluno deve ser desafiado a pensar, a fazer uso de seu raciocínio, da linguagem, da memória, encontrando pontos de aproximação com o currículo escolar. Com efeito, não se trata de transferir o lócus de

aprendizagem e de desenvolvimento curricular, mas também não abandoná-lo, visto que é a referência do trabalho na escola. Se assim não o fizermos, corremos o risco de tornar o AEE um serviço paralelo, que não se articula com a proposta curricular da escola e que acabe por se centrar na deficiência, uma vez que perde o referente de aprendizagem: o currículo (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 47).

Para isso, segundo as autoras é relevante não confundir o AEE como espaço de reforço escolar. Além disso, os documentos oficiais do campo da educação especial na perspectiva inclusiva precisam expor de forma mais clara essas questões, ou seja, o universo de atuação do AEE. Diante disso, são inúmeros os desafios e tensionamentos que circundam esse processo, que vão desde as Políticas educacionais mais amplas até as ações do professor de AEE, e como estes necessitam ser considerados e problematizados.

Com relação à formação docente para atuação na Educação Especial, pode-se destacar que a Resolução nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015b), apresenta importantes questões relativas à valorização dos profissionais em educação, com a institucionalização conjunta de planos de carreira, salários e condições adequadas de trabalho, e a garantia de 1/3 de jornada de trabalho para planejamento. Especificamente sobre os cursos de formação, aponta que estes:

[...] deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015b, p. 13).

Face ao exposto, reitera-se a imprescindível necessidade de investimento em políticas que potencializem formação docente, valorização profissional dos trabalhadores em educação, formação em contexto, planejamento coletivo, acessibilidade arquitetônica das escolas e a aquisição de recursos tecnológicos específicos, entre outras questões que favoreçam o acompanhamento a contento do processo escolarização dos alunos na escola regular.

Nesse contexto, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (BRASIL 2009), referendadas pela PNEEPEI e em consonância com Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b, p. 1), que tratava sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para a ampliação da oferta do AEE, assegurava que a partir de janeiro de 2010 os alunos com

deficiência, matriculados no ensino comum da escola regular e no contraturno no AEE em SRMs passariam a gerar recurso pela dupla matrícula nestes espaços, por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Sobre esse enfoque, Pletsch (2014b) sublinha que tanto essas disputas e discussões em torno do locus de escolarização de alunos com deficiência quanto os conflitos internos no contexto governamental estiveram sempre presentes, e que a “[...] pressão de políticos vinculados a instituições filantrópicas privadas e delas próprias fez com que em novembro de 2011 a presidente Dilma Rousseff anunciasse a substituição do Decreto nº 6.571 pelo Decreto nº 7.611” [...] (PLETSCH, 2014b, p. 17).

Com isso, ampliou-se esse atendimento para “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o Poder Executivo competente [...]” (BRASIL, 2011), permitindo assim a possibilidade de matrícula de alunos com deficiência em espaços segregados (escolas, classes especiais entre outros).

A Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, ainda continua a afirmar que, na educação especial, o AEE em SRM é realizado no horário inverso a escolarização do aluno; dessa maneira não substitui o ensino regular. Nesse sentido, é organizado e ofertado tanto na escola regular quanto por Centros de AEE e, no caso do ensino comum, este atendimento necessita está instituído no Projeto Pedagógico e prevê na sua organização:

[...] espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professores para o exercício da docência do AEE; outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, de desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE [...] (BRASIL, 2009, p. 2).

Em consonância com a Resolução 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015a) acentua que a institucionalização do AEE no projeto pedagógico das escolas precisa também prever além dos serviços de apoio especializado, as adequações plausíveis, com vistas a atender as singularidades dos educandos com deficiência e “[...]”

garantir o seu pleno acesso ao currículo, em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (BRASIL, 2015a, p. 32).

Especificamente com relação às atribuições do professor que atua no AEE, o Art. 13 da Resolução nº 04/2009 aponta que estes necessitam:

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 na disponibilização de 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, p. 3).

Observa-se que as atribuições do professor que atua no AEE são diversas e, apesar da orientação de que esse serviço ocorra prioritariamente na SRMs da própria escola ou em outra escola de educação regular, suas ações precisam se desenvolver como suporte em articulação com a sala de aula comum e com as famílias dos educandos público-alvo da educação especial.

Oliveira, Braun e Lara (2013, p. 54) ressaltam que a atuação do professor no AEE não pode ser desenvolvida de forma isolada e o público-alvo não pode ser considerado de sua única responsabilidade e sim de todos os docentes. Sua prática nessa perspectiva necessita ocorrer de modo colaborativo “de forma que seja priorizado o conhecimento sobre como acontecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sobre como ele pode avançar na sua escolarização e não sobre a deficiência em si ou sobre seu diagnóstico”.

Dessa forma, apenas conhecer o diagnóstico e características da deficiência não é suficiente para garantir que somente o AEE de forma isolada favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, visto que, como as atribuições do professor que atuam nesse campo são extensas demais, pode-se questionar as políticas – afinal, que tipo de formação docente implementada pode garantir uma formação tão abrangente que contemple as dimensões tão amplas expressas pela Resolução nº 04/2009.

Além do mais, existem inúmeras outras barreiras que obstaculizam esse processo, conforme apontam os estudos de Pletsch (2012) no que se refere a:

Falta de estrutura física nas escolas para implementar as salas de recursos; Problemas com a instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação; Falta de acessibilidade arquitetônica; Ausência ou precariedade de transporte adaptado; Salas de recursos multifuncionais superlotadas. Por exemplo, algumas atendem em 20 horas semanais em média 25 alunos. Dessa forma não conseguindo dar o necessário atendimento individualizado, previsto na Resolução 4 de 2009; Falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. [...] Falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras necessários para o trabalho com alunos surdos [e] Falta de formação continuada (PLETSCH, 2012, p. 156).

Destaca-se que esses dispositivos instituídos especialmente a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), como a Resolução 04/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), e o Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre Educação Especial, o AEE e dá outras providências, de certa forma centralizam os serviços de AEE para que prioritariamente sejam realizados pelo professor especialista na SRMs; desse modo, faz-se necessário compreender o que de fato os documentos legais e os aportes teóricos preveem especificamente para os docentes que realizam apoio ou suporte ao professor regente no acompanhamento do processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no âmbito da sala de aula regular.

Portanto, a seguir discorrer-se-á sobre o que caracteriza a função do professor de apoio pedagógico e de que forma suas atribuições podem reverberar no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial na escola regular.

2.2 O professor de apoio pedagógico – Que função na Educação Especial na perspectiva inclusiva?

As perspectivas da educação inclusiva, conforme discutido na subseção anterior, influenciaram de certa forma no desmonte das escolas especiais e destacaram a importância de o processo de escolarização das PcD ocorrer no âmbito da escola regular. Isso repercutiu na resignificação do conceito de educação especial não no sentido de que esta não seja mais necessária, muito pelo contrário, pois:

A Educação Especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos)

disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (GLAT, 2018, p. 10).

Dessa forma, é cada vez mais necessária a produção de conhecimentos e a presença de diferentes profissionais especializados para acompanhar o processo de inclusão deste alunado na educação comum. Para apresentar as discussões referentes à presença desse "novo" sujeito como um profissional "inventado" no contexto da escola inclusiva, recorri ao referencial teórico e aos aportes nas políticas de inclusão, mas também a editais de concursos públicos que já preveem a existência desse profissional de apoio, de forma a conhecer e problematizar a função que este necessita ou pode assumir no contexto da sala regular.

Existem alguns documentos oficiais que elucidam de forma mais pontual aspectos atinentes aos serviços de apoio especializado desempenhados por professores da educação especial no sistema regular de ensino; um deles é a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02 /2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Por isso, considere oportuno referenciá-la, mas sem com isso desconsiderar as ambiguidades presentes neste documento que, aliás, foi instituído em outro contexto histórico, visto que, a partir da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), muitas questões foram reconfiguradas nesse campo, dentre essas, a demarcação do público-alvo da Educação Especial e a definição e uso do termo alunos com deficiência.

Assim, privilegiei a análise da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02 /2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e a Lei Brasileira de Inclusão -LBI- (BRASIL, 2015b), por apresentarem elementos que suscitam reflexões relevantes acerca das significações que a função dos serviços especializados em educação especial na sala comum foi assumindo ao longo do tempo e que se articulam diretamente com a definição do conceito de deficiência, demarcação do seu público-alvo e a concepção de educação especial inclusiva.

A Resolução nº 02 /2001 do CNE/CEB (BRASIL, 2001b), em seu artigo 8º, incisos IV e V, aborda dois tipos de perfis para os serviços de apoio pedagógico especializado na sala de aula comum e salas de recursos¹⁶ por meio da:

¹⁶É um dispositivo previsto na Educação Especial brasileira, mas pouco utilizado a partir das perspectivas da inclusão principalmente a partir do advento do AEE em SRMs. A sala de Recursos consiste em uma sala da escola provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos com deficiência nos aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. [...] (MAZZOTA, 1982, p. 48).

Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; atuação de professores-intérpretes das línguas e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e a comunicação. [...] serviços de apoio pedagógico especializados em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001b, p. 2).

Este documento é o que mais ressaltou a atuação dos professores especialistas em educação especial na sala de aula regular e a importância do desenvolvimento de um trabalho colaborativo com o professor regente, ainda que não detalhe que aspectos devem ser considerados neste trabalho de colaboração.

Apesar ter feito referência de forma mais pontual ao termo “serviço de apoio pedagógico especializado” no âmbito da sala regular, englobou nesta classificação as diversas atuações, tais como: professor da classe comum, especialista em educação especial, professor interprete, itinerante, entre outros profissionais.

Atualmente essa classificação foi ampliada, pois existem diversas denominações para designar o exercício dessas funções e essas atribuições, apesar de ter se mantido de forma muito tímida nos documentos oficiais mais atuais da política de educação especial inclusiva, de modo que estes passaram a destacar de forma mais categórica o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). Já quanto às nomenclaturas para indicar os serviços especializados na educação especial desempenhados na sala de aula comum, algumas permaneceram como professor especialista em educação especial, itinerante, intérprete, e outras foram surgindo, como por exemplo, professor de apoio pedagógico, auxiliar, segundo professor, entre outros.

Ademais, a Resolução nº 02 /2001 do CNE/CEB (BRASIL, 2001b) também orientava que as escolas comuns poderiam criar em caráter extraordinário e transitório classes especiais para educandos que apresentassem “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos [...]” (BRASIL, 2001b, p. 3).

Essas premissas de certo modo foram perdendo força com a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), que inaugurou uma nova perspectiva para a educação especial, passando a considerá-la não mais como uma dimensão isolada do ensino comum, mas como modalidade de ensino transversal que realiza o AEE, oferece recursos, suportes por meio de diferentes serviços e presta orientações quanto ao uso desses recursos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo no âmbito da educação comum.

Em vista disso, a educação especial passa a ser referendada de forma mais articulada à

proposta pedagógica da escola regular, e os alunos com deficiência passam a ser definidos como “àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008a, p. 15).

Por um lado, isso foi positivo, quando se considera que, ao invés de ser responsável pelo acompanhamento de todos os alunos que apresentam alguma Necessidade Educacional Especial (NEE) ou dificuldades de aprendizagem, a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), essa questão de atendimento amplo de toda e qualquer dificuldade de aprendizagem dos educandos é suprimida e a educação especial passa a apoiar os alunos correspondentes a seu público-alvo.

Por outro lado, o foco na deficiência pode ter contribuído também para gerar a ideia de que o único e exclusivo papel da educação especial é realizar-se por meio do AEE em SRMs, pois:

A PNEE/EI não especifica de forma clara o papel do professor de educação especial e o restringe as diretrizes e metas voltadas ao AEE: ora com a função de elaborar atividades diferenciadas daquelas realizadas em sala de aula, devendo ser complementar e suplementar a formação do aluno, não sendo substitutivas a escolarização; ora com a função de realizar o AEE disponibilizando os recursos, serviços e orientação quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns de ensino. Portanto, identifica-se uma contradição ‘ao mesmo tempo em que devem se diferenciar das atividades da sala de aula, a Educação Especial orienta a utilização de recursos e serviços no processo de ensino aprendizagem (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 31-32).

Ademais, suas orientações não focalizam de forma contundente a importante necessidade de realização de um trabalho colaborativo entre os professores da educação especial e da educação comum no processo de escolarização dos educandos com deficiência, nem as atribuições do professor de apoio pedagógico. Desse modo, apenas se destaca que é responsabilidade dos sistemas de ensino organizar a educação especial na perspectiva da inclusão e disponibilizar “as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008a, p. 13).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015a) também apresenta algumas definições conceituais que auxiliam na compreensão da organização dos serviços e suportes a inclusão na educação regular, mas não diretamente ao enfoque ensino-aprendizagem; assim, apresenta uma definição da função de cuidador e profissional de apoio escolar da seguinte

forma:

Atendente pessoal ou cuidador é a pessoa, membro ou não da família, que presta cuidados básicos essenciais à pessoa com deficiência em sua vida diária. O atendente pessoal pode ou não ter uma remuneração. [...] **Profissional de apoio escolar** pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência. O profissional de apoio escolar pode atuar, sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas (BRASIL, 2015a, p. 16).

Esta lei associa a função Profissional de Apoio Escolar às atividades de alimentação e higiene, o que pode gerar dúvidas se esta função se configura como um apoio ao trabalho do professor regente no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, uma vez que, por mais que mencione que este profissional possa atuar “sempre que necessário em todas as atividades escolares”, essa função acaba se aproximando muito mais da própria atribuição do atendente pessoal. Desse modo, distancia-se consideravelmente da função de professor de apoio pedagógico, que atua continuamente na sala regular com o professor regente como apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar vai disseminando um conjunto de profissionais com funções e denominações distintas. No entanto, é importante ressaltar, que principalmente nos casos de professores da educação especial que atuam na sala regular – como, por exemplo, Professor de Apoio Pedagógico e Itinerante – e nas SRMs como os professores de atendimento múltiplo, os documentos oficiais não apontam diretrizes claras quanto a suas atribuições.

Não se pode negar a importância de a atual legislação educacional brasileira privilegiar que o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial ocorra preferencialmente nas escolas regulares e isso, segundo Kassar (2012, p. 844), constitui-se sim como um grande avanço; contudo, esse avanço apresenta alguns limites no caso, por exemplo, dos serviços especializados, que são muito onerosos diante dos restritos investimentos necessários à educação pública; nessa perspectiva, destina-se “a população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos”.

Por isso, ao analisar que função o professor de apoio pedagógico ocupa no contexto da educação especial inclusiva, percebe-se que suas atribuições demandam um conjunto de questões para que de fato as suas ações junto ao professor regente favoreçam o processo de escolarização dos alunos, motivo pelo qual esses fatores precisam ser considerados de forma articulada e não mais separada dos desafios também presentes na educação comum.

Com o intuito de ampliar essas discussões, realizei um levantamento em editais de concurso público disponibilizados na web, mais precisamente em um site¹⁷ especializado em notícias e informações sobre concursos no Brasil, com o objetivo de identificar que elementos têm constituído as atribuições do professor de apoio pedagógico, já que ele não é o responsável pela sala de aula regular nem é o professor da sala de recursos, mas é responsável pelo “suporte” ao professor regente no acompanhamento do processo de inclusão de alunos com deficiência.

A presença do professor de apoio pedagógico na classe comum se apresenta de diferentes formas se tivermos como parâmetro os editais de concursos públicos realizados em municípios dos diversos estados brasileiros que já ofertaram vagas para essa função. Assim, as atribuições, as denominações e a formação exigida para esse exercício apresentam especificidades e distinções variadas de uma rede municipal de educação para outra.

Nesse cenário de um total de 22 editais de concurso público, 5 destes foram desconsiderados devido a estarem direcionados aos serviços de AEE realizados no espaço das SRMs, e demarcavam as atribuições do professor de educação especial, a exemplo do excerto do edital a seguir:

Elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional (ITALVA, 2018, p. 32).

Além disso, foi possível observar que 5 editais apresentaram de forma muito resumida as atribuições dos serviços especializados em educação especial, não sendo possível identificar com clareza a função estabelecida. Especificamente em 3 editais, identifiquei que estas funções se assemelhavam mais ao serviço exercido por cuidador, Por esse motivo também não foram considerados nesse cotejamento, por estarem focados em atividades de “[...] higiene e amparo para efetiva recepção e participação dos alunos nas atividades pedagógicas e de recreação, em apoio às atividades docentes; Atividades gerais: ações e serviços de apoio geral em atividades internas” (MAGALHÃES BARATA, 2019, p. 24).

Diante disso, identifiquei 8 editais, apresentados no quadro a seguir, que mais abordam o tema e a especificidade do recorte assumido neste estudo:

¹⁷ <https://www.pciconcursos.com.br>

Quadro 9 - Editais de concurso público que já disponibilizaram vagas para professor de apoio pedagógico

A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO PRESENTE EM EDITAIS DE CONCURSO EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS			
MUNICÍPIO/ Nº DO EDITAL	ANO	DENOMINAÇÃO	FORMAÇÃO EXIGIDA PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO
Prefeitura Municipal de Belmonte Santa Catarina	2016	Professor de Educação Especial (2º Professor)	Ensino superior na área de educação; ou Ensino Médio na modalidade normal (magistério); ou Comprovante de frequência em Ensino Superior, a partir do 5º período.
Prefeitura Municipal de Breves	2013	Professor de Apoio Pedagógico	Curso de graduação de licenciatura plena em Pedagogia e Especialização em educação especial.
Prefeitura Municipal de Palhoça Santa Catarina	2019	Professor de Educação Especial	Licenciatura em pedagogia, com habilitação em educação especial ou AEE; Atestado de matrícula no corrente do semestre, de curso superior na área específica (para a contratação na qualidade de não habilitado).
Prefeitura Municipal de Pereiras/São Paulo	2019	Professor de Educação Especial	Curso Superior em Licenciatura Plena em Pedagogia e Habilitação Especifica em educação especial.
Prefeitura Municipal de Cruzeiro, São Paulo	2019	Professor Especialista em Educação Especial/ Quando Especialista de Sala de Aula	Graduação no curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em educação especial.
Prefeitura Municipal De Araras São Paulo	2019	Professor de Educação Especial	Ensino superior completo em licenciatura de graduação plena, com habilitação específica e/ou pós-graduação em educação especial.
Prefeitura Municipal de Conceição Paraíba	2018	Professor de Educação Especial	Licenciatura Plena em Educação Especial e/ ou Licenciatura plena em área correlata + especialização em educação especial.
Prefeitura Municipal de São Bento do Sul Santa Catarina	2019	Professor de Educação Especial (Habilitado e Não habilitado)	Habilitado: Licenciatura Plena Educação Especial. Não habilitado: Certidão de frequência a partir da 2ª fase em Curso de Graduação/Licenciatura Plena em educação especial.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de editais disponíveis em site (ARARAS, 2019; BELMONTE, 2016; BREVES, 2013; CONCEIÇÃO, 2018; CRUZEIRO, 2019; PALHOÇA, 2019; PEREIRAS, 2019; SÃO BENTO DO SUL, 2019).

Pode-se observar que estes editais utilizam diversas expressões para denominar o exercício da docência na educação especial no âmbito sala de aula comum, como: Professor de Educação Especial, Apoio Pedagógico, Professor Especialista em Educação Especial e Segundo Professor.

Quanto à formação exigida para o exercício da docência nos serviços especializados, os editais de concurso público apresentaram algumas distinções e basearam-se no que estabelece o art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), de modo que para os professores atuarem na educação Especial é necessário: “especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas

classes comuns”.

Assim os editais de Breves (PA), Pereiras (SP), Cruzeiro (SP) e Araras (SP) exigiram graduação em Pedagogia, com especialização em Educação Especial. Já Belmonte (SC), ensino superior na área de educação ou formação em nível médio (magistério). Em alguns casos, admitiu-se ainda que quem pleiteasse a vaga poderia estar cursando graduação com habilitação específica em Educação Especial, como no Edital de São Bento do Sul (SC), ou cursando Pedagogia, com habilitação em educação especial ou AEE, a exemplo de Palhoça (SC).

O professor de apoio pedagógico necessita de uma formação abrangente que possibilite aprimoramento e ressignificação de sua prática no processo de escolarização de alunos com deficiência. Assim, tem-se em vista que, de acordo com Bueno (2011), a inclusão escolar deste alunado se torna muito mais difícil sem apoio especializado que oriente e acompanhe os professores, com vistas a ampliar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, pois, além de os sistemas de ensino não estarem preparados para garantir esse acompanhamento de forma adequada, há que se considerar também que a inclusão não se concretizará se não se levarem em conta também as especificidades destes educandos.

Para Glat (2018), a formação do professor de apoio necessita ser mais humanista no sentido de reconhecer e legitimar as potencialidades e capacidades das PcD, para que a partir da disponibilização de suportes e oportunidades adequadas possam produzir:

[...] conhecimentos, se desenvolver cognitiva, acadêmica e socialmente, de modo a participar do mundo em sua volta. Em outras palavras, ser protagonistas de sua própria vida, em cada fase, na medida de suas possibilidades, de acordo com as circunstâncias, como os demais (GLAT, 2018, p. 10).

Ademais, no cotejamento dos editais de concurso público selecionados neste estudo, identifiquei também que as atribuições do professor de apoio pedagógico envolvem algumas questões comuns que se aproximam também daquilo que se exige da atuação do professor regente, no que se refere à participação e elaboração da:

[...] proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; Zelar pela aprendizagem dos alunos; Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos [...] (CONCEIÇÃO, 2018, p. 27).

Quanto às atribuições específicas do professor especialista em educação especial, as questões mais demarcadas enfatizam que esta função consiste em “[...] ministrar aulas,

transmitindo aos alunos conhecimentos em conformidade com o tipo e grau de deficiência” (ARARAS, 2019, p. 30). Além disso, há a participação na produção e seleção de materiais pedagógicos a serem utilizados em sala de aula, implementação de estratégias em que se diversifiquem os métodos, as técnicas e uso de recursos didáticos e tecnológicos conforme interesse e necessidade dos alunos, observação contínua destes educandos para se identificar carências ou obstáculos que interfiram em seu desenvolvimento, conforme estabelece o Edital nº 003/2019 de São Bento do Sul (SC) e o Edital nº 001/2018 de Conceição (PB).

Ao ressaltar o indicativo de que a atuação do professor de apoio pedagógico envolve o uso e adaptação de recursos didáticos em consonância com as especificidades do aluno, os editais deixam de especificar de forma mais clara que, por mais que essas ações se articulem a um planejamento individualizado, essa intencionalidade necessita garantir a superação de barreiras presentes também na organização do tempo e espaço escolar homogeneizadores que muito dificultam o acesso ao conhecimento, assim como tais atribuições necessitam evitar a criação de dualismo entre as dimensões educação especial e educação comum.

Não se está negando aqui a importância do trabalho individualizado, contudo, essa individualização precisa conter um caráter de diferenciação pedagógica que possibilite que o ensino possa se adequar às necessidades do educando, mas sem se direcionar exclusivamente e a todo o momento só para este aluno, “pois embora a estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira” (MARIN; MARETTI, 2014, p. 5).

Nesse panorama, o trabalho colaborativo entre o professor de apoio pedagógico e regente ganha centralidade; contudo, essa questão tão relevante é pouco evidenciada nos editais de concurso público estudados, que de modo geral explicitam superficialmente esse elemento. A especificação mais detalhada é descrita da seguinte forma:

[...] manter com os colegas o espírito de colaboração e solidariedade indispensáveis à eficiência da obra educativa; cooperar com os Serviços de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, no que lhe competir; promover experiências de ensino-aprendizagem diversificadas para atender diferenças individuais [...] O professor titular da turma que tiver aluno com deficiência matriculado na mesma deverá ser responsável por planejar suas aulas e repassar o assunto para o segundo-professor que adequará às atividades de acordo com as necessidades do aluno. Em se tratando do segundo-professor além das atribuições acima citadas, o mesmo deverá desempenhar suas atividades na turma em que o aluno deficiente está matriculado, atendendo não somente o aluno, mas sendo também auxiliar do professor regente nas diversas atividades realizadas com a turma. [...] (BELMONTE, 2016, p. 5).

Observa-se, que o planejamento da aula é feito de forma separada, pois o professor regente faz seu planejamento e repassa o assunto para o segundo-professor viabilizar as adequações. Por mais que se ressalte que o segundo professor não acompanhará apenas o aluno com deficiência, no final das contas, há pouca ênfase na diferenciação individual no contexto coletivo da turma e no trabalho articulado entre os professores, como, por exemplo, no espaço para planejamento coletivo e troca de experiências.

Tartuci (2011) e Sanches e Teodoro (2007) consideram que essa dificuldade em desenvolver um trabalho colaborativo entre esses docentes influencia na atuação do professor de apoio pedagógico e pode fazer com que suas ações se direcionem exclusivamente a um acompanhamento individual na carteira do aluno, ajudando-o na realização das atividades, e isso vai de encontro com as perspectivas da educação inclusiva, porque acaba criando um paralelismo na sala de aula. Gerando assim, uma desobrigação do professor titular da turma em relação ao estudante com deficiência, e o professor de apoio pedagógico, por sua vez, em vez de atuar como suporte a escolarização, acaba assumindo uma postura de “professor particular” deste aluno.

Glat (2018) afirma que existem inúmeras variáveis que dificultam o trabalho colaborativo entre os docentes da educação especial e educação comum, e conseqüentemente o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, mas considera que um dos principais é a formação de professores, por contribuir com origem da:

[...] representação social dicotômica entre ensino comum e ensino especial que três décadas de inclusão escolar não foi capaz de destruir. Desde a LDB (Lei no 9.394, 1996), diferentes peças de legislação e diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP no 1, 200218; Resolução CNE/CP no 1, 200619; Resolução CNE/CP nº 2, 201520) das licenciaturas vem estabelecendo a obrigatoriedade de conteúdos e disciplinas voltadas a uma ação pedagógica na diversidade. Todavia, [...] os cursos de formação de professores ainda privilegiam uma concepção clássica, estática, do processo de ensino e aprendizagem, baseada em uma noção de desenvolvimento “normal” (diga-se, “saudável”) e universal para todos os sujeitos (GLAT, 2018, p. 13).

Ademais, os diversos cursos de especialização em educação especial inclusiva que têm se proliferado e são ofertados por instituições de ensino particular nos municípios brasileiros

¹⁸Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

¹⁹Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

²⁰Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

tratam a educação Especial de forma muito abrangente e, segundo Glat (2018), oferecem pouca formação técnica sobre as especificidades do seu público-alvo e a produção de estratégias de diferenciação pedagógica.

Christo e Mendes (2018) demarcam que as estratégias de ensino colaborativo ou coensino e bidocência ainda são pouco vivenciadas no Brasil e que estas foram surgindo na escola a partir de projetos de pesquisas desenvolvidos por universidades. Segundo as autoras em questão, essas experiências podem ser propositivas para o contexto escolar e para o processo de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular, no entanto, é necessário haver condições para a sua implementação, como a criação de espaços para formação e planejamento coletivo, modificações nas políticas e práticas curriculares, entre outros aspectos.

Ressalta-se que a função do professor de apoio pedagógico possui um caráter muito amplo e faltam diretrizes mais claras sobre as suas atribuições tanto nos documentos legais do campo da educação especial quanto nos Editais de Concurso Público no sentido de explicitar a importância do trabalho colaborativo entre a educação especial e educação comum, a fim de demarcar a importante necessidade de superação da dicotomia que foi criada historicamente entre esses campos e destacar o protagonismo docente que a função do professor de apoio também necessita assumir na turma.

Portanto, a função do professor de apoio pedagógico se constitui como um serviço de suporte muito importante ao processo de inclusão que necessita estar embasado numa relação dialógica com o professor regente; no entanto, somente a sua presença não é capaz de garantir esses avanços. Por isso, é imprescindível considerar um conjunto de questões nessa dinâmica para que de fato se possam desenvolver ações potentes com vistas a favorecer o processo de escolarização dos alunos com deficiência na escola regular. Nessa perspectiva, a seguir discorrer-se-á sobre as tramas que envolvem a prática curricular no contexto da educação especial, considerando que, a todo o momento, o processo de escolarização das PcD vem acompanhado de um imaginário, ou seja, a prática traz marcas históricas e culturais, mas nesse movimento de algum modo também pode – e vai – se reinventar ao longo do tempo.

3 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta seção tem por objetivo discutir a respeito da prática curricular na educação especial, considerando que a sua produção nesse contexto não se desenvolve de forma neutra nem linear, mas é dinâmica e atravessada por movimentos históricos, ideias, acontecimentos e trocas culturais compartilhadas socialmente. Nesse sentido, entre paralelismo, tradicionalismo e os princípios da inclusão, discorrer-se-á sobre as perspectivas de a prática curricular se transversalizar na educação comum, levando em conta os condicionantes que favorecem ou não a qualidade do trabalho realizado em um âmbito que impõe a prática muitos desafios, dúvidas, necessidades de recuos e reinvenções.

Assim, primeiramente é apresentado o conceito de prática curricular e em seguida, a demarcação deste conceito na sua interface com a educação especial, com intuito de problematizar elementos de tensionamentos e indicativos relevantes que envolvem a realização de práticas curriculares na perspectiva inclusiva e no favorecimento da superação ou na diminuição das barreiras que dificultam o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no contexto da escola regular.

3.1 Conceituando Prática Curricular

Para a definição da concepção de prática curricular, apoiei-me principalmente nas ideias de Sacristán (1999), que discute questões propositivas sobre prática educativa e traz contribuições significativas a este estudo. A prática, para este autor, é uma construção histórica que apresenta diversas compreensões, de acordo com o contexto em que a mesma está inserida e é analisada.

Por isso, é indispensável não entender a concepção de prática de forma naturalizada, pois assim evita-se construir uma ideia reducionista de prática como algo constituído unicamente das ações explícitas ou imediatistas do sujeito; desse modo não se pode perder de vista que “[...] a ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre, gera efeitos, expectativas, reações, experiências e história” (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Cada sujeito nessa perspectiva é marcado por ações preliminarmente experienciadas, de modo que tais marcas podem servir de base para ações posteriores. Dessa maneira, ao

analisar o conceito de prática, Sacristán (1999) apresenta uma relevante interpretação desse conceito ao distinguir prática e ação:

A ação refere-se aos sujeitos, embora, por extensão possamos falar de ações coletivas, a prática é a cultura acumulada entre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir de uma cultura. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Pode-se adotar o sentido que também é dado em sociologia ao termo prática: ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Assim como ocorre com a ação das pessoas, a prática tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Quando articulado ao objeto de estudo desta pesquisa, que analisa as tramas que envolveram a prática curricular de uma professora de apoio pedagógico ao longo de três anos, este excerto possibilita entender a prática desta docente não como mero resultado de suas ações isoladas, mas, sobretudo, como uma produção partilhada coletivamente.

Considerando esse pressuposto, a prática curricular é entendida aqui como um “[...] conjunto de ações que implementam o currículo, sendo um produto de objetivação da cultura, e do compartilhamento de ações individuais. Desse modo as práticas curriculares, são coletivas, históricas e culturais” (MENDES, 2008, p. 118).

Aproprio-me das ideias de Mendes (2008) ao afirmar que “as práticas curriculares são coletivas históricas e culturais”, para demarcar que a produção de práticas na educação especial implementadas pelo professor de apoio pedagógico, por exemplo, pode receber influências de diversas outras experiências culturais vivenciadas no âmbito pessoal, acadêmico, na educação comum, tradicional e também das políticas que vão sendo instituídas ao longo do tempo.

Isso me possibilitou entender que as práticas curriculares na educação especial inclusiva, “não podem ser consideradas opostas as práticas integracionistas ou tradicionais, mas possibilidades de continuidade a partir da sua ressignificação ancorados em novos parâmetros e concepções de sociedade, educação, escola, homem, entre outros” (MESQUITA, 2013, p. 66).

Por isso, a análise da prática curricular necessita ser interpretada de forma contextualizada, pois esta é decorrente de tramas que são atravessadas por paralelismos, uniformização nas formas de ensinar e aprender, e perspectivas de inclusão em que a diversidade e diferença precisam ser consideradas e valorizadas; é em meio a essas questões

que as tentativas de reinvenções presentes nessas práticas podem ser realizadas e vão ganhando significado.

A articulação da prática ao currículo é relevante para se discutir sobre o trabalho no campo da educação especial inclusiva, tendo em vista que, segundo Sacristán (1998), o currículo é constituído no intercruzamento de diversos campos distintos, como: a política, a economia, a cultura, a administração, o pedagógico, entre outros. Nesse sentido, quando o currículo é implementado por meio da prática pedagógica, resulta de:

[...] uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói o mesmo. Por isso exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez essa condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la (SACRISTÁN, 1998, p. 102).

Mendes (2008, p. 118) amplia essa discussão ao destacar que “[...] no currículo produzido pelas práticas curriculares se expressa o que a escola entende por conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma”.

Nesse cenário, inclui-se um conjunto de questões, como as atividades propostas, processo de interação com os alunos, mobilização dos conhecimentos escolares, entre outras. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender os desafios e as possibilidades que envolvem a prática curricular da professora de apoio pedagógico sem a intenção de enquadrá-la ou adjectivá-la como fragmentada ou excludente, mas sim compreender as tramas realizadas, rearranjadas, levando em conta todos os condicionantes que dificultam e que podem favorecer sua realização.

Apoiada nas ideias de Sacristán (1999), Mendes (2008) também pontua que as práticas curriculares podem ser compreendidas como ações que envolvem tanto o processo de elaboração, como materialização do currículo. Tal processo é composto por ações que englobam teorias e práticas “[...] refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a preposição de currículos pelos órgãos governamentais, a recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos seus sujeitos” (MENDES, 2008, p. 118).

Essas ideias ajudam a entender que a prática dos professores não se resume à simples execução de políticas curriculares instituídas, vale dizer que não se está negando aqui a importância das políticas de educação especial inclusiva já implementadas nem a legalidade

dos documentos prescritivos e normativos que orientam as práticas nesse campo. Contudo, estes por si só não garantem a implementação do processo de inclusão escolar, até porque estabelecem um “ideal” de inclusão a ser alcançado que desconsidera a realidade e as condições de trabalho oferecidas aos docentes nas escolas públicas.

Os estudos de Mesquita (2013) são esclarecedores nesse sentido, tendo em vista que ao investigar a prática curricular no contexto da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, optou por não fazer uma leitura da prática com base exclusivamente em políticas curriculares e por certos parâmetros presentes na literatura, que de certo modo estabelecem um modelo ideal de inclusão a ser seguido. Essa escolha ampliou as possibilidades de aproximação da autora com o contexto escolar para enxergar a prática curricular da professora investigada com os olhos da comunidade, que julgava tal prática inclusiva. Nesse sentido, identificou cinco questões presentes na prática investigada, as quais denominou de elementos de inclusividade, sendo estes nas palavras da autora:

[...] a percepção do aluno em situação de deficiência como aluno; o aumento do tempo pessoal no tempo institucional/respeito do tempo institucional ao tempo pessoal; a frequência/participação nos diversos espaços da escola; a apropriação de conhecimentos propriamente escolares; e o uso de artefatos escolares. Mas percebi que esses aspectos, grosso modo, não seriam necessariamente constituidores da escola inclusiva, mas da escola como instituição social, que possui especificidades que unificam e identificam os espaços escolares naquilo que representa hoje a escola moderna do ocidente. Foi a partir daí que pude compreender que a prática inclusiva para aquela comunidade estava na possibilidade dos alunos em situação de deficiência participarem de um próprio da escola [...] (MESQUITA, 2013, p. 153).

Assim, ainda que a prática curricular esteja ancorada a concepções tradicionais, estas podem se ressignificar e serem lidas por meio de certos rearranjos que vão sendo criados pelos professores durante a realização de seu trabalho com vistas a favorecer o processo de inclusão escolar. Compreender os motes presentes nessas tramas possibilita realizar uma leitura sobre a prática não de forma idealizada, romantizada ou como algo literalmente distante da realidade nem assumir que:

[...] a organização pedagógica da escola é intocável e nem que a forma cristalizada da prática curricular é a melhor forma de fazer educação, mas que, por detrás desses conteúdos, métodos de ensino, de avaliação existe uma forma de socialização, a forma escolar de socialização que é reclamada por todos aqueles que frequentam ou que buscam a escola [...] (MESQUITA, 2013, p. 153-154).

É importante demarcar que nesta pesquisa o termo prática é articulado ao currículo (prática curricular), por entender que as práticas curriculares são “[...] ações que envolvem a

elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), os quais são vinculados ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes” (PLETSCH, 2014a, p. 162-163).

Sacristán (1998) sublinha que um dos elementos mais frágeis presentes em algumas teorizações sobre o currículo é esquecer a conexão que necessita ser estabelecida entre a prática escolar e o conhecimento. Considera que a nova sociologia da educação contribuiu de forma significativa com essa questão, ao afirmar que é necessário conhecer as questões macro, mas também é imprescindível direcionar o olhar mais específico sobre o currículo e os procedimentos de seleção e organização do conhecimento, tendo em vista que as formas de ministrá-lo e avaliá-lo também necessitam ser pesquisados.

Especificamente no caso da prática curricular na educação especial, esta questão é central, daí a necessidade de acreditar e investir nas potencialidades dos alunos com deficiência, sem desconsiderar evidentemente suas especificidades e o contexto macroestrutural vinculado às políticas atuais e ao contexto histórico, econômico e social vivido. Desse modo, para entender a prática curricular é importante considerar outros mecanismos de controle criados, como as avaliações externas e outros programas de cunho inovador, por exemplo, que exercem influência direta na organização do tempo, espaço, materiais e conseqüentemente no ensino e na perspectiva de formação dos educandos.

Diante do exposto, é relevante problematizar as diversas questões que circundam a realização da prática curricular na educação especial e que necessitam ser discutidas quando se analisam as possibilidades e desafios a serem enfrentados nas tentativas ou possibilidades de reconfiguração das práticas curriculares inclusivas na escola regular.

3.2 A prática curricular na Educação Especial: Apontamentos e Problematizações

Partindo da premissa de que a educação especial, conforme afirma Pletsch (2014a), não é um sistema paralelo e sim integrado e colaborativo ao ensino comum, faz-se necessário inicialmente demarcar que busquei compreender alguns elementos de tensionamentos que envolvem e influenciaram a concepção e realização da prática curricular da professora de apoio pedagógico, mas sem com isso desconsiderar as marcas da história da educação especial, especificamente a visão tradicional desta entendida como atendimento separado, que de certo modo ainda marca presença nas concepções e práticas realizadas.

Segundo Glat (2018), até por volta dos anos de 1990, os alunos público-alvo da

educação especial eram atendidos de forma paralela ao sistema regular de ensino em escolas ou classes especiais, e:

[...] sem qualquer regulamentação ou exigência curricular [...] essa visão dualista gerou a representação social, ainda muito impregnada no imaginário dos educadores, e do público em geral, que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os “normais” e os “especiais”. E, conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores “regulares” e os professores “especializados”. Cada segmento tem sua própria formação e competência específica, resultando em objetivos e práticas pedagógicas distintas. Entretanto, com o advento das políticas de Educação Inclusiva e a abertura das escolas para os diversos grupos outrora excluídos, entre eles os “alunos especiais”, rompeu-se a organização do sistema entre ensino regular e especial. Atualmente, todo e qualquer professor, independentemente do nível de ensino, tornou-se apto para receber em sua classe alunos com diferentes peculiaridades de desenvolvimento, inclusive com comprometimentos de ordem sensorial, cognitiva, psicológica e/ou motora (GLAT, 2018, p. 13-14).

Dessa forma, as perspectivas de inclusão vêm mobilizando a ressignificação da concepção tradicional de educação especial antagônica à educação comum, e mesmo diante dos grandes desafios que dificultam esse processo, muitas tentativas têm sido implementadas no intuito de diminuir a distância entre esses campos, ainda que não se tenha alcançado as condições mais adequadas a esse processo.

Outra questão que merece ser destacada nesse cenário é que, segundo Mendes (2008), a realização de pesquisas com foco na prática educativa no acompanhamento aos alunos público-alvo da educação especial historicamente também tem criado polarizações, no sentido de que, de um lado, investiga-se uma prática que visa a atender aos alunos ditos “normais” e, de outro, uma prática para atender àqueles com deficiência – no caso destes últimos, os recortes de tais pesquisas normalmente têm enfatizado as características das deficiências e as dificuldades em potencializar esse processo na sala regular. Desse modo, em conformidade com as ideias da autora, procurei não focar neste estudo especificamente nas necessidades decorrentes do TEA, e sim nas tramas estabelecidas por meios das práticas curriculares da professora de apoio pedagógico.

A autora considera que, no contexto da sala de aula comum, a implementação das práticas curriculares direcionadas ao atendimento dos alunos ditos “normais” estabelece pontos comuns com aquelas destinadas aos educandos com deficiência e, por mais que “[...] ao mesmo tempo se posicionam de forma equidistante. Existem equilíbrios, nexos e sentidos convergentes em ambas as práticas” (MENDES, 2008, p. 111).

De acordo com essa ideia e considerando também a importância de se respeitar as

especificidades e potencialidades dos alunos, busquei pesquisar sobre a prática curricular da professora de apoio pedagógico a partir dos elementos presentes na sua atuação pedagógica, abstendo-me de investigar esse processo de forma polarizada.

É importante reiterar que, conforme já demarcado na seção anterior, existem inúmeras questões que obstaculizam a implementação dos serviços e suportes para o desenvolvimento da prática curricular na educação especial. Dentre essas, quando se discute inclusão de todos os alunos preferencialmente no âmbito do sistema regular de ensino e de diretrizes legais que preveem financiamento em dobro via FUNDEB, conforme estabelece o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), para alunos que recebem AEE, várias questões e dúvidas têm permeado esse campo; uma delas, segundo Pletsch (2014b), é que não há consensos ainda entre os pesquisadores sobre qual o lugar mais “adequado” para se promover a escolarização dos alunos com deficiência e quem é responsável por essa questão.

Para Bueno (2013), independentemente da posição que se assume quanto ao melhor lócus de escolarização, os documentos em vigor no Brasil procuram enfatizar que a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial seja ofertada preferencialmente na escola regular, de modo que o uso do termo “preferencialmente” impõe limites para que essa oferta não ocorra indiscriminadamente em espaços segregados. O autor considera que essa abertura pode possibilitar um melhor cumprimento desse direito, especificamente nos casos de pessoas com alto grau de comprometimento e que necessitam de alternativas outras para melhor favorecer o seu processo de escolarização. Diante disso, levanta alguns questionamentos:

Quais limites e em que casos poderemos prescindir da inclusão escolar? Na prática, essas aberturas não favorecem a adoção indiscriminada de sistemas segregados? Parece-me que exigir isto de documentos legais de amplo alcance é ser pouco realista, pois esta é uma questão de ação política e que só pode ser resolvida nesse campo. São as políticas em ação que permitirão o avanço na qualidade do ensino e que possibilitarão ou não a adoção, cada vez mais de formas de escolarização mais adequadas para indivíduos que, é preciso que não esqueçamos, possuem prejuízos causados por uma deficiência [...] não são atitudes maniqueístas de defesa desta ou daquela posição que irão contribuir para a efetiva democratização do ensino em geral e, dentro dele, de alunos com deficiência (BUENO, 2013, p. 30-31).

Existem desafios outros que influenciam na realização das práticas em diferentes âmbitos, que são oriundos, dentre outros fatores, da insuficiência e redução de investimentos necessários em políticas voltadas à melhoria da educação em geral e que dificultam ainda mais o processo de inclusão escolar. Por isso, é fundamental que a concepção de inclusão não seja compreendida de forma romantizada, mas sim como um princípio continuado, marcado por dificuldades e contradições na busca de uma prática ressignificada de educação que

favoreça de fato a formação mais ampla dos alunos.

As ideias de Mendes (2006) também são elucidativas sobre essa questão ao pontuar que, ao invés de se defender a articulação entre os serviços, criou-se um embate entre dois grupos: Grupo 1, que defende a inclusão total com a eliminação “[...] do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial” (MENDES, 2006, p 394); e Grupo 2, que defende a inclusão em processo. Dessa forma, a autora apresenta uma síntese interessante sobre os argumentos levantados por estes grupos, ao pontuar que:

O grupo 2 considera que o objetivo principal da escola é ajudar os alunos a dominar as habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola, o grupo 1, por sua vez, acredita que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização;

O grupo 2 defende o contínuo de serviços que permite a colocação deste a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto o grupo 1 advoga a colocação apenas na classe comum da escola regular e a extinção do contínuo;

O grupo 2 acredita que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças; já que o grupo 1 crê na possibilidade de reinventar a escola, afim de acomodar o que, ao seu ver constitui a diversidade humana (MENDES, 2006, p. 394).

Vale dizer que estas posições de certo modo marcam presença no atual debate sobre a reformulação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que se iniciou em 2018 e ainda está em curso, principalmente quando se defende que o atendimento educacional dos alunos com deficiência ocorra somente em escolas especiais.

Nesse contexto, existem formas diferentes de se conceber a inclusão, que vão de uma concepção mais radical a uma visão mais moderada. Diante disso, a concepção de inclusão que assumo neste estudo é baseada em uma leitura mais social; desse modo, considero imprescindível que as PcD tenham acesso à escola regular e a um conjunto de conhecimentos, não no sentido de acúmulo de informações, mas que colabore de fato para o seu desenvolvimento humano e integral. Para isso, faz-se necessário reconhecer as especificidades do aluno, conhecê-lo para que ele sinalize as suas necessidades e potencialidades, e, para além das condições adequadas de trabalho, é fundamental também o suporte da educação especial, sobretudo, para aqueles com maior comprometimento,.

Sobre os discursos em defesa da inclusão total, Mendes (2006, p. 400-401) adverte que

é necessário “[...] ir além de argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato a um sistema educacional mais inclusivo”. Para esta autora, a propostas de inclusão total em um país tão desigual, como o Brasil, no final das contas, poderá ampliar ainda mais os processos de exclusão, visto que as políticas educacionais não conseguem traduzir com efetividade o que a legislação prevê.

Por isso, quanto à questão de se priorizar em demasia a socialização dos alunos com deficiência em detrimento da construção de conhecimentos, concordo com Pletsch (2014a) quando afirma que é necessária a realização de mais pesquisas sobre esse enfoque e que a escolarização oferecida para alunos com deficiência precisa se constituir como uma educação sociocultural “[...] na qual o aluno tenha acesso à classe comum do ensino regular, participe, aprenda e desenvolva-se com base na interação e nos conhecimentos ali construídos de forma dialógica com seus pares e, quando necessário, com suporte especializado do ensino especial” (PLETSCH, 2014a, p. 98-99).

Segundo a autora, o mais importante é pensar juntos e pesquisar sobre como garantir o acesso no contexto do ensino regular aos alunos com deficiência de forma articulada aos serviços e suportes da educação especial, com vistas a potencializar de fato a construção de conhecimentos e assim favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas sem deixar de considerar suas singularidades, principalmente para os casos de alunos com deficiência mais acentuada.

Os serviços da educação especial, como a atuação da professora de apoio pedagógico trabalhando de forma articulada junto ao professor regente na sala regular, com condições adequadas de trabalho na turma, com o apoio da gestão escolar e demais atores sociais que fazem parte da escola, são imprescindíveis para o favorecimento do processo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos-público-alvo da educação especial.

Acorsi (2009) também concorda que é necessário problematizar a inclusão escolar, tendo em vista que se prioriza o acesso e pouco se questiona sobre a permanência com sucesso dos alunos no ensino regular. Desse modo, assevera que:

[...] inclusão tem sido tomada a partir de condições de acesso ao apresentar apenas índices de matrícula, desconsiderando as condições de permanência e aprendizagem dos sujeitos incluídos, o que novamente reduz a inclusão a um processo de socialização e humanização do outro a partir do contato com o anormal. Da mesma forma todos esses números contribuem para fortalecer a inclusão como uma metanarrativa educacional contemporânea, ficando cada vez mais difícil questioná-la, problematizá-la (ACORSI, 2009, p. 183).

A autora não nega a importância da garantia de acesso aos alunos público-alvo da

educação especial na escola regular, mas enfatiza que inclusão precisa almejar muito mais do que socialização ou simplesmente estar junto em um mesmo ambiente, pois nesse processo é necessário estar em pauta também a escolarização dos educandos com deficiência, assim como para os demais alunos na escola, no que se refere aos percentuais de permanência com sucesso ou mesmo das aprendizagens destes educandos no contexto escolar.

Isso suscita reflexões sobre a transversalidade, produção de conhecimentos e práticas curriculares na educação especial. Para Braun e Vianna (2011), o AEE e a formação continuada podem favorecer a ressignificação de concepções e possibilitar reflexões fundamentais sobre a prática, contudo, consideram que, além disso, é necessário que a escola em meio a toda a sua complexidade seja “[...] repensada, analisada o conjunto precisa ser melhorado” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 23). Nesse sentido, aqueles que atuam no AEE não podem ser considerados os únicos responsáveis pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com deficiência no ensino regular, o que deve ocorrer por meio da ação colaborativa entre os docentes da educação especial e da classe comum com os demais profissionais que fazem parte da escola.

Isso significa que o desenvolvimento de um AEE de forma transversal no âmbito do ensino comum necessita da superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, contar com recursos adequados, com os serviços dos professores especialistas em educação especial, como, por exemplo, o professor de apoio pedagógico, mas também do trabalho articulador com os professores das classes comuns; para tanto, é necessário considerar a diversidade, desenvolver um trabalho centrado nos alunos, para que juntos possam reinventar a prática e assim favorecer a formação mais ampla dos alunos público-alvo da educação especial.

De acordo com Pletsch (2014a), não se pode esquecer que as políticas curriculares orientam um conjunto de domínios que a prática dos professores necessita seguir, os quais vão desde a habilidade de trabalhar em grupos até utilizar novos suportes e tecnologias. Isso sem dúvida é importante, no entanto, em nenhum momento esses ordenamentos legais questionam as condições de trabalho docente e tempo necessário para planejamento conjunto. Nessa perspectiva é como se os problemas enfrentados na escola não estivessem vinculados a diretrizes curriculares, interesses políticos e à necessidade da garantia de suportes, melhores condições de trabalho; isso sem contar que:

[...] o discurso que associa a inclusão a uma suposta vocação ou missão de professores ‘bem intencionados’, também deixa de lado o debate mais amplo sobre as condições de trabalho e o investimento na educação, numa linha que acaba por responsabilizar os professores e a própria escola pelo suposto ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ de alunos (PLETSCH, 2014a, p. 64).

É em meio a todas essas dificuldades que as práticas curriculares na educação especial se realizam e vão criando estratégias, muitas vezes recuando e avançando, com a intenção de não só definir e garantir seu espaço na educação comum, mas também de transversalizar e buscar por respostas ao favorecimento da inclusão escolar.

Os estudos de Mendes, Silva e Pletsch (2011) direcionados ao AEE trazem importantes contribuições sobre esta questão, ao destacarem que a implementação das práticas curriculares na educação especial inclusiva no âmbito da escola regular baseia-se numa perspectiva adaptativa. Desse modo:

[...] diante das diferenças no modo de aprendizagem, as perguntas curriculares parecem nunca incidir sobre as próprias práticas curriculares a que estão sujeitos alunos e professores. O foco de atenção é persistentemente colocado no erro, na dificuldade, na incapacidade, na diferença e no sujeito. O processo parece não ser questionado e as alternativas nesse sentido aparecem como maneira de adaptar o sujeito às práticas instituídas. Igualdade e diferença, homogeneização, e diversificação estão, portanto, no centro desse debate e precisam ser enfrentadas para podermos entender o objetivo, o sentido e o papel das alternativas curriculares constituídas no atendimento às diferenças no currículo escolar (MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011, p. 259).

Questionar o processo de desenvolvimento das práticas curriculares é muito relevante, sobretudo, quando o olhar para a identificação das barreiras se desloca daquilo que o educando não realiza em decorrência da deficiência, para as diversas outras dificuldades e barreiras existentes na escola; dentre essas, podem-se destacar as inadequadas condições estruturais e materiais, a inflexibilidade dos tempos e espaços escolares e a ausência de problematização do currículo de modo torná-lo mais acessível aos alunos.

Com base nas reflexões tecidas nessa seção, depreende-se que existem muitos desafios presentes na prática curricular do professor de educação especial, para que junto ao docente da classe comum potencialize avanços na formação dos alunos. No entanto, as próprias dificuldades e dúvidas enfrentadas no cotidiano escolar podem mobilizar a produção de tentativas de ressignificação das práticas implementadas na perspectiva de pensar um currículo que atenda à diversidade e às especificidades do alunado.

Diante disso, na próxima seção, discorrer-se-á especificamente sobre a prática curricular de uma professora de apoio pedagógico no município de Breves, com destaque para as tramas e a relação criada no âmbito da educação comum.

4 A PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE BREVES

Nesta seção, a prática curricular da professora Beatriz é retomada com o objetivo de problematizar as tramas que envolvem a educação especial e o ensino comum, com ênfase no processo de escolarização de José e nas perspectivas de inclusão que orientaram a prática curricular desta professora. A fim de atender a esse objetivo, as reflexões tecidas aqui se organizaram na interface com os dados de campo, advindos da entrevista semiestruturada com a professora e seus documentos pedagógicos (relatórios, planos de aula, vídeos e fotografias), de modo que esses dados foram cruzados com o referencial teórico sobre inclusão escolar e prática curricular.

A prática curricular da professora de apoio pedagógico foi analisada de forma contextualizada, pois, conforme destaca Sacristán (1999), a prática educativa tem como uma de suas principais características a ideia de traço cultural compartilhado e isso, segundo Mendes (2008), possibilita compreender esse conceito no contexto das categorias espaço e tempo, ou seja, de forma mais ampla e coerente.

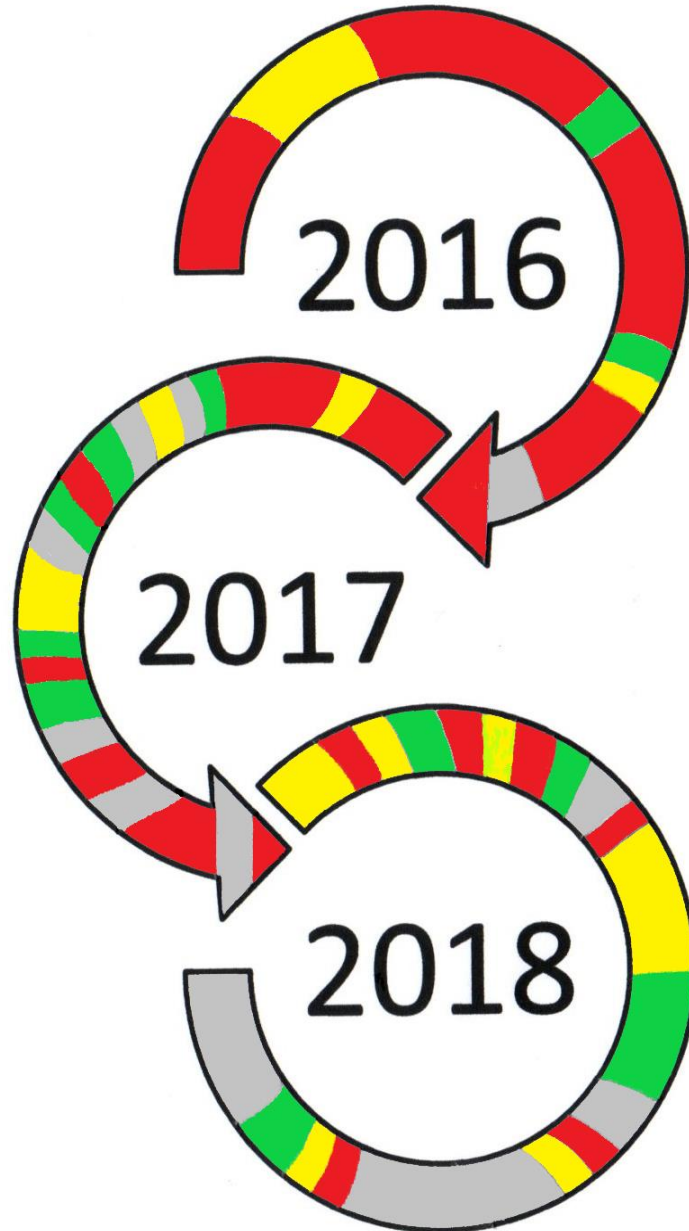
Essa premissa me permitiu compreender a prática da professora como um processo histórico e cultural, isto é, na perspectiva de diacronia²¹, e dessa forma, discutir a respeito das suas escolhas curriculares e as formas de mobilização dos conhecimentos, evitando assim apontar denunciamentos de seu trabalho, visto que existem diversos condicionantes que influenciam nesse processo como: as políticas curriculares, “os espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos e sua proporção por aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores, as ajudas externas e etc” [...] (ZABALA, 1998, p. 22).

Assim, ao realizar as análises dos dados empíricos da pesquisa, optei por construir um tipo de figura representativa e propícia para demonstrar as tramas presentes na prática curricular da professora Beatriz entre os anos de 2016 a 2018. Desse modo, as categorias de análise foram especificadas por cores e organizadas de modo a evidenciar o movimento de intensidade das dimensões que foram mais trabalhadas pela professora e de ramificações quando a sua prática foi dando lugar a outros aspectos e apresentando também os movimentos

²¹ Termo emprestado da linguística, utilizado aqui com o intuito de pesquisar as modificações presentes na prática curricular da professora entre os anos de 2016 a 2018, considerando que, na linguística, estudam-se “as mudanças que a língua sofreu ao longo de um determinado período.” (TRASK, 2004, p. 78 apud SOUZA, 2011, p. 13). Desse modo, nesse estudo, o sentido de diacronia é de mudanças históricas e culturais na educação de alunos público-alvo da educação especial no contexto da inclusão e conseqüentemente no trabalho desta professora.

de retorno, visto que, a professora ao observar a necessidade, voltava a uma determinada dimensão já trabalhada, conforme pode ser observado na figura a seguir:

Figura 5 – Tramas da prática curricular da professora de apoio pedagógico



Legenda das cores:

	COMPORTAMENTO
	INTERAÇÕES
	ASPECTOS COGNITIVOS
	ATIVIDADES DE PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Fonte: elaborado pela autora.

A cor vermelha simboliza a categoria **comportamento**; a amarela corresponde aos processos de **interações**; o verde, aos **aspectos cognitivos**; e a cor cinza representa as **atividades de preparação para a alfabetização** de José. Esta organização das categorias de análise possibilitou perceber o quanto a prática curricular da professora Beatriz é dinâmica, ou seja, estas dimensões não apareceram com mesma intensidade, mas foram ganhando proporções diferentes à medida que a criança foi respondendo às intenções da professora ao longo dos três anos.

Apesar de identificar a inter-relação entre estas categorias, fiz a opção de apresentá-las aqui em separado, com o intuito de realizar um maior aprofundamento teórico das discussões e por observar que, por mais que a prática da professora tenha demonstrado os parâmetros que ela definiu implementar, quando ela percebeu, por exemplo, que houve certo avanço no comportamento da criança, ela passou a trabalhar outro aspecto como interações; e na medida em que identificava a necessidade, ela retomava a dimensão do comportamento, por isso, na figura acima, percebe-se que a sua prática faz um movimento diacrônico, não sendo só uma progressão, mas um vai-e-vem em que estas quatro categorias foram sendo evidenciadas ora em maior ora em menor proporção.

4.1 O comportamento e as suas implicações no contexto de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular

Para discorrer a respeito da categoria comportamento presente na prática curricular da professora Beatriz durante o período de acompanhamento de José, inicialmente é válido demarcar que esse aspecto não se apresentou nos dados empíricos com significado de condicionamento²².

Considerando que nem tudo que se articula à dimensão do comportamento é skinneriano, na leitura da prática curricular de Beatriz considerei duas perspectivas: a primeira é que, ao se valer de estratégias voltadas ao comportamento de José, a forte insistência nessa questão foi imbuída da ideia de desenvolvimento de limites na criança; e a segunda é que, quando se discute esse aspecto, este pode vir acompanhado também da intenção de modelar o sujeito aluno numa lógica daquilo que se entende o que é ser aluno no contexto escolar, mas

²² Conjunto de operações em que se associam estímulos a reações do organismo e permitem que adquiram um novo padrão de comportamento. O condicionamento pode ser classificado com: Clássico, instrumental, operante, entre outros, no condicionamento operante concebido por skinner “[...] a resposta instrumental ou operante é emitida no interior do organismo. Os operantes são fortalecidos pelo reforço, mas a sua aquisição pode exigir uma moldagem inicial por aproximações sucessivas” (MESQUITA; DUARTE, 1996, p. 50).

não necessariamente numa lógica predominantemente uniformizadora, visto que essa modelagem assumida na prática da professora focalizou muito mais a necessidade de organização, para que assim fosse possível ministrar as aulas intencionalmente, o que seria extremamente difícil na desorganização.

A questão do comportamento aparece nos três anos e em maior frequência no ano de 2016²³; isso pode ser justificável, tendo em vista que, segundo Mello (2007, p. 16), o TEA caracteriza-se por “alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação”.

Considerando que a conduta de uma pessoa com TEA é marcada por comprometimentos no comportamento, na comunicação e interação social, a forma como se intervém na questão comportamental e na linguagem, por exemplo, pode assumir diferentes perspectivas, que podem ir da behaviorista²⁴ à sociointeracionistas²⁵. A professora não demonstrava ter um pressuposto da prática, mas se percebia que não existia nenhuma conduta de um total controle na lógica do condicionamento, tal como não se identificaram mecanismos de uma perspectiva interacionista no sentido da mediação, mas era notório que ela se preocupava com a criança ao elucidar que:

Ao iniciar o ano letivo foi difícil estabelecer sua rotina em sala de aula, pois José sempre jogava, rasgava, amassava suas atividades e muitas vezes, destruía os materiais adaptados, e quando se interessava por algum deles, queria somente aquele que gostou mais. Todos os dias ele chegava na escola com um saquinho de bombons e comia todos de uma vez, era o único momento que ficava sentado e quieto, porém, não gostava que ninguém chegasse perto e mexesse no seu bombom. Seu pai nos contou que dá o bombom era uma maneira de manter ele calmo, já fazia parte de sua rotina receber a sacola com bombom. [...] Conversamos com o pai de José para que aos poucos fosse diminuindo a quantidade desses bombons, e algum tempo depois houve êxito, pois apesar dele continuar levando bombom para a escola, a quantidade diminuiu consideravelmente (DADOS DO RELATÓRIO, 2016).

²³ Os dados correspondentes especificamente ao ano de 2016 foram oriundos de apenas um relatório; em 2017, de dois relatórios e também da entrevista, que foi realizada com base nos três anos; já em 2018, foi possível utilizar as cinco fontes de dados.

²⁴ Nessa abordagem “obtem-se o ensino quando o que deve ser ensinado pode ser posto sob a condição de controle e comportamento observável, desse modo, os desempenhos são obtidos quando o comportamento não desejado é punido, e o comportamento desejado é reforçado com um estímulo e este tem de ser repetido até que se torne espontâneo” (LOPES, 2015, p. 55).

²⁵ Tem Vygotsky como um dos seus principais expoentes, “sugere que o desenvolvimento cognitivo aconteça por meio da interação social, ou seja, os indivíduos se envolvem de modo ativo trocando experiência e ideias, gerando novas experiências e conhecimento. Sob essa visão, a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumento e signos” (LOPES, 2015, p. 57).

Os registros pedagógicos demonstraram que a insistência no trabalho voltado à dimensão do comportamento pode ter tido a intenção direcionada no sentido formativo, e outra, a princípio, de modelar o aluno “padrão”. O sentido formativo pode ser observado enquanto propósito da professora de que José percebesse que há limites e inclusive convenções que são necessárias para uma boa convivência, tendo em vista que ele não poderia passar três anos na escola rasgando, destruindo e jogando materiais na sala; além disso, evidenciaram também que a professora se preocupou com a autoagressão da criança no sentido da irritação continuada, ou seja, com a dificuldade que ele apresentava de controlar-se emocionalmente e com a saúde da criança, visto que José consumia diariamente uma alta quantidade de bombons.

Por outro lado, ainda que sua prática não tenha se centrado num total controle do comportamento da criança, é relevante dizer a modelação de um aluno “padrão” pode remeter à tradicional ideia hegemônica da relação professor-aluno que acompanhou e ainda acompanha a forma escolar²⁶ instituída historicamente com a invenção da escola. Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem, segundo Vicent, Lahire e Thin (2001), esse tipo de relação pedagógica passou a se caracterizar não mais como:

[...] uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos princípios e regras que a regem (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15).

Essa forma de organização de relação pedagógica reverberou na forma de aprendizagem e na idealização de um tipo de aluno que, segundo Canário (2005), é visto como aquele que aprende acumulando informações e que, ao invés de refletir criticamente e questionar, precisa dar as respostas de acordo com o que lhe foi ensinado. A ênfase nessas questões não significa aqui julgar ou enquadrar a prática de Beatriz nessa lógica, mas sim chamar a atenção para o quanto esses elementos podem condicionar e influenciar em maior ou menor medida as escolhas curriculares, as formas de organização de espaço, tempo, materiais e as relações no desenvolvimento do trabalho docente.

Vale dizer que os dados da pesquisa também demarcaram que a professora Beatriz

²⁶ “Se caracteriza por um conjunto coerente de traços - entre eles, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo; a multiplicação e repetição de exercícios -, [...] é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 37-38).

avança de certa forma essa perspectiva, considerando que implementou iniciativas relevantes no processo de escolarização de José, visto que desde o início a professora demonstrou preocupação com a necessidade de estabelecimento de uma rotina estruturada para ele; diante disso, foi criando mecanismos, assim como mobilizou a participação da família para que os comportamentos considerados “inadequados” diminuíssem pouco a pouco de intensidade, e para isso desenvolveu diversas atividades e estímulos, tais como:

[...] estímulos visuais, utilizando imagens com o objetivo de orientar seu comportamento, pois oralmente ele não compreende, foi sempre incentivado a juntar os materiais que jogava, trabalhando a organização dos mesmos, assim como a não rasgar as atividades, e orientando também seu pai de como lidar com algumas situações. [...] O aluno apresentou muita dificuldade de aceitar algumas mudanças de comportamento, de permanecer em sala no início do ano, dificuldade para executar e manter atenção nas atividades, à falta de um espaço mais amplo tanto na sala de aula quanto na área da escola também influenciaram para desenvolver atividades diferenciadas.

[...] Tem seus momentos de irritabilidade e inquietação, principalmente quando a turma está muito agitada, pois o barulho e agitação dos colegas, o calor da sala o incomoda muito (DADOS DO RELATÓRIO, 2016).

Ao descrever as atividades ou estratégias desenvolvidas na escola e em articulação com o responsável da criança, a professora demarca um elemento que se constituiu como uma barreira no que se refere à questão arquitetônica da instituição educativa em que José cursou a Educação Infantil, ao mencionar que “a falta de um espaço mais amplo, tanto na sala de aula quanto na área escolar também influenciaram no desenvolvimento de atividades diferenciadas”. Isso demonstra que a professora conseguiu enxergar que a deficiência não estava necessariamente na criança, mas no ambiente restritivo da escola que não oferecia uma estrutura arquitetônica adequada para recreação, além do forte calor decorrente da superlotação da sala de aula, barreiras pedagógicas, entre outros fatores.

Isso é um fator potente pois, de acordo com Diniz (2007, p. 8), compreender a deficiência na perspectiva social pressupõe considerar a necessidade de várias condições que favoreçam o processo de inclusão em diferentes ordens: arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e de infraestrutura; contudo, isso não significa negar a importância dos cuidados médicos ou de reabilitação, mas sim entender que deficiência não é um fator de sentença biológica que condena a PcD a levar uma vida de isolamento ou fracasso, tendo em vista que “[...] o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”.

Descolocar a deficiência da pessoa para a falta de condições adequadas de trabalho na

escola pode ter possibilitado, por exemplo, que a professora acreditasse nas capacidades e potencialidades de José. Assim, já que oralmente ele não compreendia as orientações voltadas ao seu comportamento, a professora utilizou imagens, orientou o pai da criança a lidar com situações voltadas a essa questão e o incentivava constantemente a organizar os objetos que jogava no chão, por mais que a princípio muitas dessas tentativas, grosso modo, não tenham sido alcançadas da forma como se esperava, inclusive, porque os processos são sempre singulares.

Após concluir a educação infantil, no ano de 2017, José passou a cursar o 1º ano do ensino fundamental em outra escola. Os dados da pesquisa também revelaram que nesse período houve uma considerável frequência no trabalho voltado à dimensão do comportamento. É nesse contexto que Beatriz menciona, mas sem descrever com muitos detalhes, o início do trabalho com o método Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), com ênfase em atividades de vida diária e em que se percebe também que a criança²⁷ já demonstrava compreender oralmente algumas solicitações da professora:

José está matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental [...] ao iniciar o ano letivo o aluno não apresentou resistência em permanecer na escola, ele gosta muito de explorar o ambiente escolar, sendo que no início não queria ficar muito tempo na sala de aula. [...] José tem apresentado grandes avanços, tais como: desenvolvimento da fala; mais atenção e concentração nas atividades, realizando algumas com autonomia; alguns avanços no seu comportamento; iniciativa de se relacionar com os colegas, mesmo de maneira discreta; algumas vezes obedece quando se fala “não” ou indicamos que ele deve jogar algo na lixeira da sala, usar o vaso corretamente; Está aprendendo a controlar sua ansiedade apesar de algumas vezes ser um pouco impaciente. Não participa das aulas de educação física junto com a turma [...] Iniciou-se o estímulo para a sua comunicação, utilizando o método PECS, trabalhando a comunicação alternativa do aluno, usando apenas duas figuras, referente ao uso do banheiro e tomar água (DADOS DO RELATÓRIO, 2017).

Foi possível perceber que a mudança de escola, de certo modo, passou a favorecer a prática da professora Beatriz no que se refere a uma estrutura física mais adequada, em especial quando a professora destacou a necessidade de sair um pouco da sala para acalmar José, considerando que a escola de ensino fundamental para onde o aluno foi dispunha de espaços mais amplos para a recreação, SRMs, quadra de esportes, sala de vídeo, entre outros. Sobre o início do trabalho com PECS, no qual a professora descreve que o utilizou com a

²⁷ José possui laudo médico - CID 10 - F84 (Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo infantil), que se caracteriza por um atraso no desenvolvimento e pode apresentar perturbação nas áreas da interação social, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo, além de várias outras manifestações como: fobias, alterações do sono, alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade). Isso ajuda a entender as intervenções da professora Beatriz voltadas à questão do comportamento, comunicação e interações de José.

intenção de estimular a comunicação alternativa da criança, pode-se destacar que esse sistema apresenta como uma das principais vantagens a:

[...] simplicidade, não demanda materiais muito complexos, e é uma abordagem relativamente fácil para aprender, portanto, torna-se mais acessível à familiares e profissionais relacionados à educação do autista. Além disso, proporciona maior autonomia à criança, uma vez que lhe oportuniza escolher a figura para se comunicar, e favorece um dos maiores pontos positivos do autista que é a percepção visual (BIANCHI, 2017, P. 28).

O investimento da percepção visual de José foi um aspecto muito utilizado pela professora Beatriz em diversas atividades desenvolvidas, tendo em vista que inicialmente uma das principais barreiras ao processo de ensino e aprendizagem da criança se direcionava à necessidade de limites no comportamento, tanto que essa questão foi evidenciada ora com maior ora com menor intensidade, e apesar de ter sido menos intensa no ano de 2018, vai sendo retomada à medida que a professora percebe a necessidade, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

[...] Apresenta com pouca frequência movimentos estereotipados, como: girar e bater as mãos, rodar e pular, José não joga mais materiais na sala de aula, não rasga suas atividades, não cospe na sala, como fazia antes (RELATÓRIO..., 2018).

[...] Realizou as atividades propostas, no entanto, apresentou alguns comportamentos inadequados, pois voltou a jogar alguns materiais da mesa, porém é orientado a juntar e guardar os materiais que jogou e faz direito, demonstrando que sabe que não agiu corretamente (DADOS DOS PLANOS DE AULA, 2018).

É importante demarcar que, ainda que a prática da professora Beatriz seja atravessada por paralelismos – e considerando que modelar comportamento é auto reflexo e não aprendizagem –, a professora lança mão dessa alternativa para oportunizar condições ao processo de ensinar e aprender. Além disso, assumir que esses comportamentos dificultavam a aprendizagem não significou entender que crianças com TEA não aprendem, mas sim que “apenas possuem interesses, fixações, em coisas bem peculiares, não estando abertas para aprenderem outras coisas enquanto não deixam de lado o objeto de fixação” (BIANCHI, 2017, p. 37).

Nas atividades desenvolvidas para o comportamento de José, foi possível perceber que o trabalho da professora não foi linear, tendo em vista que ela demonstrou conhecer a criança suas necessidades, interesses e soube distinguir suas diferentes manifestações comportamentais, quando decorrentes do TEA ou quando se caracterizam como birra ou falta

de limites, conforme pode ser observado nos trechos da entrevista realizada com esta docente:

[...] em questão do comportamento, quando ele faz alguma coisa que não é apropriado não só respeito à gente precisa respeitar alguns momentos dele, mas a gente precisa cobrar, colocar limites e eu faço isso dessa forma, como eu já estou com ele há um bom tempo eu já conheço quando é algo que ele faz quando realmente é o estresse e quando vamos dizer a chamada birra, então eu tenho esse cuidado de sempre primeiramente observar, avaliar aquela situação para em seguida verificar a melhor forma de mediar àquela situação (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

O aspecto comportamental por parte das crianças com TEA pode representar “[...] uma barreira significativa para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente. Torna-se provável, portanto, que a exibição dos mesmos traga implicações qualitativas nas trocas interpessoais que ocorrerão nas salas de aula” (CÉSAR, 2013, P. 48).

Diante disso, é importante compreender que nem todas as questões vinculadas ao comportamento são negativas, pois envolvem elementos culturais de cuidados sociais e condutas. Portanto, o trabalho da professora de apoio pedagógico indicou que, se existia a princípio uma intenção de modelação, ela avança essa questão para uma preocupação do sujeito enquanto pessoa, sobretudo, para conhecer de fato José e assim distinguir as suas diferentes manifestações, ou seja, enxergá-lo na sua integralidade; isso ajudou a traçar caminhos que favorecessem não apenas as formas de lidar com comportamentos decorrentes ou não do TEA, mas também que esse investimento assumisse de fato uma perspectiva formativa e ajudasse no processo de escolarização da criança.

4.2 As relações interativas de uma criança com TEA em diferentes tempos /espaços escolares

O processo de aproximação da professora Beatriz com José e as formas de interações que foram sendo estabelecidas entre ele e as outras crianças nas diferentes turmas são um aspecto bastante evidenciado nos dados empíricos da pesquisa e demonstraram que, entre os anos de 2016 e 2018, a intensidade das atividades voltadas à interação foi aumentando de um ano para outro, tanto que em 2018 se percebe uma maior frequência desse aspecto.

No ano de 2016, ao iniciar o acompanhamento do processo de escolarização de José, a professora Beatriz percebeu a necessidade de criar mecanismos para se aproximar e ganhar a confiança da criança. Nas palavras da professora:

[...] o primeiro passo que eu utilizei foi observar para ver de que forma eu poderia chamar a atenção do José, de que forma eu conseguiria manter um pouco a atenção dele, que ele ficasse sentado, ter esse contato geral, então eu observei que ele gostava de brincadeiras de fazer cócegas, então dessa forma eu comecei a fazer cócegas nele e quando eu fazia eu percebia que ele parava, ele me olhava, então foi dessa forma que eu conseguir essa aproximação com ele, através da brincadeira, do carinho eu insistia em ter esse contato com ele, a partir daí eu fui iniciando o trabalho com ele, trazendo alguns materiais, tentando apresentar coisas novas, inicialmente como é também uma característica ele se apegou apenas em dois recursos que eu tinha, quando ele chegava na sala ia no armário e pegava só aqueles dois, que era o alfabeto móvel em madeira e um joguinho de blocos, então ele só queria aqueles dois materiais, mas o fato dele se apegar somente a dois não foi motivo para eu não insistir em apresentar coisas novas pra ele, e eu fui insistindo, muitas vezes não dava certo, ele não queria aquele material, mas eu fui insistindo e hoje ele quer coisas novas ele não quer ficar na mesma não rsrs (risos), ele me faz buscar coisas novas, novidades hoje ele não se apegar só em um material não, ele já quer novidades rsrsrs. (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

Um dos elementos muito relevantes nas tramas da prática curricular da professora foi perceber a importância de observar a criança para identificar seus interesses, dificuldades e potencialidades, e investir nisso para incentivar a sua interação com o educando; a partir daí, cabia implementar tentativas que pudessem ampliar o repertório cultural da criança na perspectiva de construção de novas aprendizagens, ainda que José demonstrasse interesses restritos a apenas dois recursos. Zabala (1998) destaca o quanto é importante observar o educando e nessa perspectiva:

[...] pensar numa organização que favoreça as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando de uma exposição; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa o requeira ou o permita; interações individuais, que permitam ajudar os alunos de forma mais específica; assim se favorece a possibilidade de observar, que é um dos pontos em que se apoia a intervenção. Outro ponto de apoio é constituído pela plasticidade, a possibilidade de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos (ZABALA, 1998, p. 91).

Esses processos interativos em diferentes níveis, destacados pelo autor, ainda que sejam mais direcionados a atividades implementadas no contexto da sala de aula, ajudam a refletir sobre o quanto as interações necessitam ser potencializadas e observadas em diferentes tempos e espaços escolares. No que se refere ao contexto do grupo-classe, os registros pedagógicos da professora Beatriz demarcam que:

[...] Muitas vezes José aceita brincadeiras de correr e fazer cócegas, porém não tem muito interesse em participar de outras atividades em grupo, no momento da educação física tem preferência em correr, explorando assim

todo o espaço da quadra escolar. Continua com iniciativas de abraçar a professora e colegas.

[...] Durante a educação física, a criança acompanha a turma para a quadra da escola, tem preferência de brincar com bola, participando pouco de outras atividades propostas pela professora, pois na maioria das vezes não desperta o interesse do aluno [...] O aluno não participa com muita frequência de atividades em grupo, no entanto, se a proposta for atrativa, ele participa, mas não por muito tempo, é importante propor atividades que não sejam longas (DADOS DO RELATÓRIO, 2017).

Os registros pedagógicos demonstraram que, além de considerar as preferências de José, a professora também afirmava que a não participação da criança nas atividades em grupo não ocorria devido ao espectro, mas sim pelo fato de as atividades não serem atrativas e interessantes para José. Identificar as barreiras pedagógicas que dificultam o processo de escolarização do educando é muito importante para se ressignificar ou superar práticas curriculares homogeneizadoras que se baseiam em “[...] uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos” (MENDES, 2008, p. 145-146).

O fator tempo é uma questão central quando se discute a superação de práticas uniformizadoras. Por isso, quando a professora de apoio pedagógico descreve que as atividades propostas não poderiam ser extensas demais – caso contrário, não poderia garantir a participação e envolvimento da criança –, isso evidencia a necessidade de:

[...] implementar alternativas e/ou mudanças nas práticas curriculares para que os alunos com necessidades educacionais possam participar das atividades escolares. Entretanto, essas mudanças devem construir caminhos pedagógicos alternativos para atingir os mesmos objetivos. Isto é os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de metodologias e processos educacionais diferenciados, teriam acesso a conhecimentos significativos, assim como os seus colegas (PLETSCH, 2014a, p. 171).

As atividades escolares oportunizadas aos educandos público-alvo da educação especial, nessa perspectiva, precisam ser desafiadoras e significativas, pois a inclusão escolar enquanto princípio coloca em evidência a “[...] necessidade urgente de redimensionar os espaços educativos tanto em seus aspectos físicos como pedagógicos. Isso implica no reordenamento espaço-temporal da escola e na compreensão de que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem” (MESQUITA, 2013, p. 86).

Nesse panorama, o episódio descrito a seguir, extraído de um vídeo gravado no forroço da escola, com o tempo de duração de 6 minutos e 48 segundos, elucida uma experiência oportunizada a José no contexto da sua turma no espaço externo a sala de aula:

Descrição de vídeo 1 - Dança pano encantado

VÍDEO Nº 1

EPISÓDIO 19: Dança pano encantado

DATA: Junho de 2018

PARTICIPANTES: Professora de apoio, professora regente, José e as demais crianças de sua turma.

Na quadra de esportes da escola, José participou com grupo de crianças de sua turma de uma dança que oportunizou a realização de várias ações de faz de conta, tais como: uma casa, quando todos ficavam embaixo do pano; um barco, em um momento em que todos sentavam no pano e começavam a remar; um cavalo, quando então o grupo enrolou o pano e o colocou entre as pernas, fazendo de conta que estavam galopando num cavalo. José só dispersou um pouco quando viu bolinhas de sabão pela quadra da escola, que foram soltas por outra criança que estava assistindo à apresentação; depois se concentrou novamente. A música foi encerrando com ritmo de canção de ninar, nesse momento, todos se deitaram no pano sobre o chão da quadra fazendo de conta que estavam dormindo e assim finalizaram a apresentação.

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 6 - O pano se transforma em uma casa



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 7 - Crianças e professoras remando num barco



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 8 - Galopando num cavalo



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 9 - O pano se transforma em uma cama



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Durante o período de coleta destes dados, a professora Beatriz relatou que a opção por esta dança ocorreu por ser uma das quais José mais gostou na educação infantil; então ela a sugeriu à professora regente, que aceitou a sugestão, e decidiram ensaiar com a turma; como todas as demais crianças demonstraram interesse em participar, decidiram organizar a apresentação.

Pode-se observar que a dramatização e brincadeira presente na dança é um elemento potente para o envolvimento não só de José, mas de todas as crianças, tanto que esse vídeo tem duração de mais de 6 minutos e todas as crianças participaram do início ao fim. Ademais, é possível perceber que todos os alunos sentiram prazer em participar dessa atividade e principalmente em realizar os movimentos de remar sentados no barco (pano), galopar no cavalo, andar em uma ponte e dormir em uma cama. Essa ação entre as professoras, em que as decisões foram compartilhadas tanto na escolha quanto na sua implementação, é um indicativo de trabalho colaborativo²⁸, considerando que:

Na colaboração [...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p 215).

Isso vai ao encontro dos estudos de Sanches e Teodoro (2007), Marin e Maretti (2014) e Glat (2018) quando afirmam que o trabalho colaborativo pode possibilitar a abertura de espaço para troca de experiências, enriquecendo assim o aspecto pedagógico-curricular, no sentido de ressignificação de concepções, resoluções de problemas pedagógicos e favorecimento da formação mais ampla de todos os alunos com ou sem deficiência.

Nessa perspectiva, os processos interativos na escola podem ajudar não somente na aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, mas também dos demais educandos no sentido de conviver com a diversidade e aprender a respeitar as diferenças; dessa forma, as interações precisam ser potencializadas nos diferentes tempos e espaços escolares. No entanto, os dados empíricos demonstram que as atividades direcionadas à interação de José no contexto da turma ou em pequenos grupos foram mais evidenciadas em espaços externos à sala de aula, conforme pode ser observado nas imagens a seguir:

²⁸ Não estou afirmando aqui que há o ensino colaborativo, e sim que há um indicativo de um trabalho colaborativo, em função do que afirmam Damiani (2008), Sanches, Teodoro (2007) e Marin e Maretti (2014) sobre como uma das características do trabalho colaborativo é o protagonismo docente compartilhado na sala de aula, nas decisões do que pode ser oportunizado aos educandos considerando seus interesses, especificidades e a participação coletiva tanto dos docentes quanto dos alunos com ou sem deficiência nas atividades propostas.

Figura 10 - Brincando com cones

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 11 - Brincando no parquinho

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 12 - José na quadra junto a grupo de meninos

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 13 - José brincando de ser carregado

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

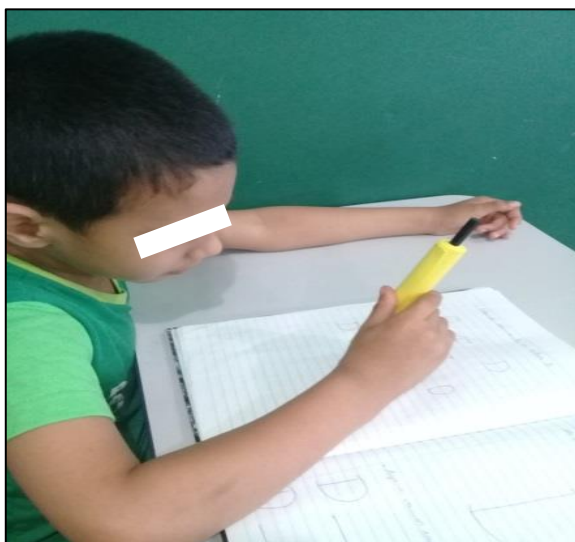
Nestas fotografias, José aparece brincando ao seu modo junto a outras crianças na quadra de esportes, segurando dois cones coloridos nas mãos enquanto duas outras crianças também manipulam os cones; no parquinho com um grupo de crianças, inclusive divide o mesmo balanço com uma delas; novamente na quadra de esportes, José aparece sentado no piso da quadra junto a um grupo de meninos que, na imagem, estão deitados de bruços; e também sendo carregado por um menino e uma menina que unem seus braços para carregá-lo por alguns segundos, ambos sorrindo bastante. Os dados oriundos dos planos²⁹ de aula também demonstram uma maior interação e participação de José nas atividades oportunizadas no contexto da turma e com destaques na questão do comportamento, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

²⁹ Nos planos de aula, há um item chamado “registro”, em que a professora Beatriz descrevia as suas observações quanto à participação de José nas atividades propostas.

[...] José participou juntamente com os colegas da turma na plantação de mudas de árvores na rua da escola. [...] participou dos ensaios e do desfile da escola no dia da raça, com um excelente comportamento, não demonstrando incômodo com o barulho e a presença de muitas pessoas (DADOS DOS PLANOS DE AULA, 2018).

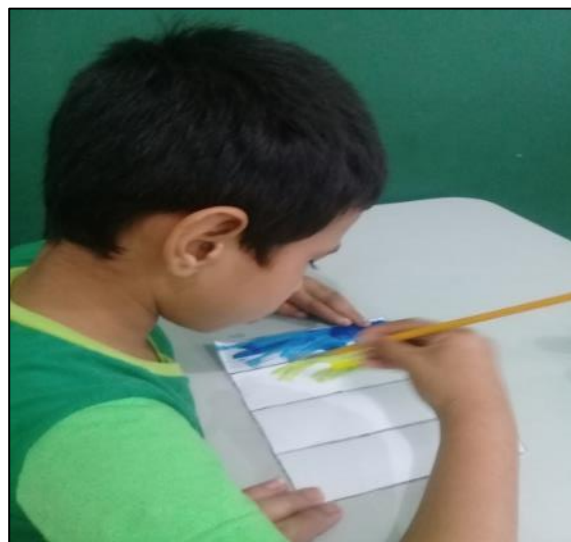
As relações interativas que envolveram José foram mais frequentes em atividades realizadas nos espaços externos à sala de aula, como: quadra de esportes, parquinho, plantação de árvores na rua da escola e desfile cívico. Dessa forma, os dados da pesquisa evidenciaram o quanto o espaço da sala de aula é entendido como o lugar onde ocorre o acadêmico, ou seja, onde é necessário ter um produto (conteúdos no caderno); nesse lócus, observou-se que houve menos interação direta entre as crianças – porque interagir elas interagiam sempre, mas menos em grupo, visto que José realizava as atividades isoladas, com o acompanhamento direto da professora Beatriz, conforme pode ser observado nas imagens a seguir:

Figura 14 - Escrita da letra D



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 15 - Atividade de pintura



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Por um lado, ainda que realizadas individualmente, essas atividades demonstram o esforço da professora de apoio em adequar materiais, como, por exemplo, o lápis adaptado, assim como o fato de segurar com a ponta dos dedos o papel no momento em que José realizava a atividade de pintura devido à força que ele imprimia no pincel. Por outro lado, nessas imagens observa-se também que houve interação apenas com a professora Beatriz e o material de apoio à criança, de modo que os papéis assumidos nesse contexto entre docentes e discentes, remetem a ideia de que os alunos sem deficiência são de responsabilidade exclusiva

da professora regente e o aluno com deficiência, da professora da educação especial.

Os estudos de Mendes (2008, p. 158) são elucidativos para discutir essa questão ao afirmar que, ao observar as práticas curriculares instituídas no contexto da sala de aula, identificou que estas são sociais e partilhadas culturalmente. Dessa forma não se resumem a escolhas individuais, pois “Existe uma prática curricular sedimentada em sala de aula no que diz respeito, á seleção e distribuição e trabalho com o conhecimento. Existe também uma definição explícita de papéis de professor e aluno nesse processo”.

A definição desses papéis historicamente se instituiu pela presença exclusiva do professor regente na turma. Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), existem ainda muitas dificuldades dos professores em lidar com o compartilhamento da regência, visto que, no final das contas, prevalece a tendência de que o professor de apoio assuma totalmente a responsabilidade pela educação da criança público-alvo da educação especial na sala de aula, enquanto o professor regente se dedica a todos os demais alunos da classe. Quando isso ocorre, é necessário negociar o papel e o protagonismo docente na perspectiva de desenvolvimento de um trabalho conjunto na escola.

Ao perguntar à professora Beatriz sobre essa questão, ela respondeu que:

Muitos professores têm essa visão que o aluno é somente do professor de apoio pedagógico, então muitos de certa forma não têm essa preocupação em relação às atividades que serão elaboradas pra que realmente inclua essa criança, então eu sempre tomo a frente de conversar com a professora de sugerir as atividades que dependendo de cada conteúdo podem ser trabalhadas em conjunto (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

O processo de inclusão escolar demanda, dentre outros fatores, a realização de um trabalho horizontal e articulador entre os docentes da educação especial e da classe comum; e nessa dinâmica, é imprescindível considerar a diversidade e respeitar as diferenças do alunado, questionar e desnaturalizar as formas de organização de tempo, espaço, materiais e a definição de papéis, o que exige “mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola [...]” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 72).

Glat (2018) afirma que o processo de inclusão escolar demanda estrutura arquitetônica e de recursos, precisa estar previsto no Projeto Político Pedagógico, nas práticas curriculares, nas diversas atividades planejadas e realizadas na escola, além de a inclusão trazer no seu âmago a necessidade de reconfiguração das inter-relações entre os diversos atores escolares. Caso contrário, isso pode gerar um distanciamento ainda maior entre a educação especial e a educação comum ou até mesmo a exclusão de muitos alunos no interior da escola regular.

Nesse contexto, os dados da pesquisa destacaram que as interações se constituíram de uma relação pedagógica mais “paralela” com a professora regente, no desenvolvimento de atividades mais individuais na sala de aula, que pouco oportunizaram as interações de José com as demais crianças das diferentes turmas em que atuou, entre os anos de 2016 a 2018, e de forma mais articuladora em outros espaços escolares. Assim, a professora reconheceu as dificuldades enfrentadas para desenvolver um trabalho em conjunto com as professoras regentes e tentou criar estratégias de aproximações ao relatar:

[...] como eu já sei quais serão esses conteúdos eu faço a pesquisa e dou como sugestão pra professora, olha essa atividade fica legal da pra fazer em grupo dá pro José participar e a gente consegue dessa forma fazer esse trabalho em conjunto, para que o José de fato participe com as outras crianças (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

Dessa forma, a professora de apoio criou possibilidades para que o exercício de sua prática na educação especial no âmbito do ensino comum; ainda que não fosse desenvolvida nas premissas de um trabalho de fato colaborativo, conseguiu produzir algumas estratégias de aproximação com o intuito de mobilizar a participação de José com seus pares. Assim, ao planejar e desenvolver as atividades propostas, considerou as áreas de interesses e habilidades da criança, de modo que as próprias atividades isoladas que desenvolveu demonstraram isso.

Nesse âmbito, Sacristán (1999) afirma que a educação precisa ser compreendida como algo dotado de intencionalidade. Por esse motivo, mesmo diante de diversos condicionantes que dificultam a prática curricular, a ressignificação de ações mecânicas demanda também entender que educação precisa se fundamentar de sentido, significado e valor, pois:

As ações que se compreende na educação tanto individuais como coletivas, não poderiam ser entendidas se não se considera a que conduzem, para que se realizam. No final das contas, a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem um sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidade, de conteúdos, de caminhos [...] (SACRISTÁN, 1999, p. 33).

A clareza desses elementos elucidados pelo autor, articulados com os dados da pesquisa, permitem dizer que, ainda que os elementos da forma escolar limitem de certa forma as possibilidades de desenvolvimento da prática curricular, esses aspectos podem ser reconfigurados e assim favorecer a formação mais ampla dos educandos, potencializar diversas relações interativas na escola e entender o quanto a flexibilização e a desnaturalização do tempo escolar, as relações pedagógicas e os diferentes espaços tanto internos quanto externos à sala de aula educam, sobretudo, quando se problematiza o

currículo e se consideram as especificidades da criança – processos estes que podem se constituir como elementos basilares no favorecimento do processo de inclusão da criança público-alvo da educação especial na escola comum.

4.3 Aspecto cognitivo e sua relação com a organização do currículo

Na análise dos diferentes dados, sobressaiu-se também nas tramas da prática curricular da professora Beatriz, ao longo dos três anos, a realização de diversas atividades focalizadas no desenvolvimento da linguagem, da memória e do raciocínio de José; nesse movimento, foram reiterados os avanços alcançados na dimensão cognitiva da criança de um ano para o outro e as diversas tentativas desenvolvidas para facilitar o seu processo de escolarização.

No ano de 2016, os registros presentes no relatório de desenvolvimento individual de José destacaram questões referentes à sua linguagem verbal, ou seja, o que já conseguia pronunciar com clareza, como, por exemplo, as palavras “papai e algumas vezes abu para água”, e também as letras: A, B, E, I, O e U, contudo, não as identificava nesse contexto.

Em 2017, José passou a cursar o 1º ano do Ensino Fundamental em outra escola, e essa etapa da educação tem uma função que lhe é específica e implica mudanças na configuração espaço-tempo, fato que reverberou no que a professora passou a privilegiar em relação ao desenvolvimento de seu trabalho; assim, essa mudança contextual também provocou alterações no que se esperava da criança enquanto aluno e principalmente de seu desenvolvimento cognitivo.

Os registros elaborados pela professora passaram a enfatizar com mais frequência a dimensão cognitiva e indicaram alguns avanços de José nesse aspecto, no que se refere à autonomia e a identificação de alguns números, letras do alfabeto e cores. No entanto, ao mesmo tempo, também houve uma ênfase muito forte nas dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho, em função do que a professora Beatriz considerava que a criança não conseguia realizar como, por exemplo, segurar o lápis ou o não cumprimento de combinados. Desse modo, ressaltava que José:

[...] tem autonomia para falar e identificar os números de 1 a 5, a maioria das letras do alfabeto, com exceção das letras: F, M, N, R e S, e mesmo com um pouco de dificuldade está avançando [...] Ainda apresenta dificuldade na motricidade fina; Na linguagem oral; Dificuldade de atenção e concentração. Resistência em obedecer a algumas regras simples [...] Muitas vezes em atividades que exigem a escrita, ele continua apresentando resistências para realizar, recusando-se a segurar lápis, giz de cera ou pincel e quando realiza não segura o lápis corretamente [...] José continua

evoluindo, identifica os números de 1 a 5, está em processo de aprendizagem dos números de 6 a 9. Tem autonomia para falar e identificar a maioria das letras do alfabeto, com exceção das letras: F, N, R, pois ainda apresenta dificuldade para identificar e falar essas letras, porém, continua interessado em realizar a maioria das atividades propostas. Está em processo de identificação das cores: azul, amarelo, vermelho e verde, mesmo com um pouco de dificuldade está avançando (DADOS DO RELATÓRIO, 2017).

Pode-se observar que há um retorno à questão do comportamento, quando esse elemento é apontado como uma das dificuldades na realização das atividades, e um destaque para a necessidade de desenvolvimento das habilidades de atenção, concentração, linguagem oral e motricidade fina. Além disso, a professora de forma recorrente demonstrou acreditar nas potencialidades de José, pois, ao passo que ressaltava as dificuldades da criança, descrevia “mas ele está avançando”. Nessa perspectiva, implementou algumas intervenções e, como a criança cursou o 1º ano em 2017, intensificou-se o trabalho de escolarização propriamente dita.

Ao cotejar os dados da pesquisa, foi possível observar que, ao considerar as expectativas da professora de apoio pedagógico, pode-se dizer que houve avanços no processo de escolarização da criança, especialmente quando se toma como parâmetro as intenções traçadas por ela inicialmente. No que se refere ao ensino de números, por exemplo, em 2016, José conseguia pronunciar ao seu modo os números de 1 a 5, mas não os identificava; já em 2017, passou a identificá-los, assim como a maioria das letras do alfabeto, cores, com o desenvolvimento da linguagem e autonomia da criança.

Essa forma métrica de organização dos conteúdos na escola influenciou nas expectativas da professora e naquilo que entendia que a criança necessitava aprender. Em meio ao processo de reinvenção da própria forma de oportunizar a apropriação dos conhecimentos, observou-se que também seguiu a métrica.

Segundo Canário (2005), a escola enquanto invenção histórica instituiu modos singulares de forma, organização de espaços, tempos e agrupamentos que foram sendo naturalizados e determinaram formas de trabalho no contexto escolar que é pouco questionada, ou seja:

[...] este tipo de organização, que é histórico e contingente, sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um caráter inelutável e o faz parecer como ‘natural’ constituindo-se na matriz que condiciona a acção dos atores educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola, este processo de naturalização não só torna a dimensão organizacional relativamente ‘invisível’, como também contribui para a estabilidade da escola [...] (CANÁRIO, 2005, p. 62).

Essa invariância nos elementos que instituíram a forma escolar pode reverberar não só no engessamento da prática, uma vez que o currículo é entendido como uma dimensão intocável, na culpabilização do trabalho docente ou na sua responsabilização exclusiva pelo fato de o aluno não alcançar os resultados esperados. Sem desconsiderar as diversas variáveis que obstaculizam o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, Carvalho (2004) demarca que não se pode perder de vista que a concepção sobre a função da escola nesse panorama precisa focar na remoção de barreiras, para que assim possa favorecer a aprendizagem dos alunos, pois:

Os processos interativos dos professores e dos alunos entre si, destes com seus professores e com os objetos do conhecimento e da cultura são constitutivos da vida na instituição que a escola é. Mais que espaço físico - cenário - a escola tem como uma de suas funções, estimular e desenvolver o indivíduo na integralidade do seu ser (CARVALHO, 2004, p. 113)

Para isso, é necessário entender qual é a concepção de aprendizagem e desenvolvimento adotada e que a reconfiguração espaço/temporal precisa estar articulada com a garantia do direito de aprender dos educandos. Nessa perspectiva, a forma escolar uniformizadora que criou historicamente mecanismos de exclusão precisa ser desnaturalizada, e um dos caminhos que mobiliza essa possibilidade é pensar a inclusão pelo currículo. No entanto, é fundamental compreender que, ainda que o currículo seja marcado por contradições, jogos de forças, interesses e relações de poder, ele se constitui como um mecanismo pujante para se pensar o processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiência, visto que:

[...] O currículo como mecanismo de controle, segregação, discriminação, mas potencialmente de transformação, emancipação e inclusão, configura-se como mecanismo estratégico, exatamente pelo seu poder de interferência sobre o meio e as mentalidades. A relação dialética vivida entre o currículo e a sociedade permite assim pensar o sentido da inclusão pelo currículo (MESQUITA, 2010, p. 314).

Para isso, faz-se necessário questionar o currículo, já que este só tem sentido se a aprendizagem estiver garantida. Segundo a autora em questão, as adaptações curriculares em que se prioriza unicamente a adaptação de material podem favorecer apenas de forma imediatista a prática docente. Desse modo, um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma prática curricular na perspectiva da inclusão escolar que de fato valorize a diversidade e o respeito às diferenças é primar pela reconfiguração curricular.

No processo diacrônico de seleção e mobilização dos conhecimentos presentes na

prática curricular da professora Beatriz, em 2018, demarcaram-se algumas questões que necessitavam ser potencializadas no acompanhamento do processo de escolarização de José na sala de aula regular, com destaque para os tipos de atividades a serem intensificadas e trabalhadas diariamente no contexto escolar, tais como:

[...] o estímulo psicomotor, bem como o uso quadro de rotina e figuras para ajudar na comunicação; Trabalhar diariamente sua interação social; Propor atividades variadas, que despertem sua atenção e sejam atrativas [...] José realiza atividades diárias no caderno, como pintura, colagem, escrita do seu nome, de letras e números [...] Gosta de folhear alguns livros e faz a leitura de letras e número. Tem autonomia para atividades de pareamento, encaixe e colagem (DADOS DOS PLANOS DE AULA, 2018).

O uso do quadro de rotina, figuras, desenvolvimento de atividades que despertassem o interesse de José são questões evidenciadas nos diferentes dados da pesquisa; com relação à implementação de atividades voltadas aos aspectos cognitivos, destacaram-se as seguintes atividades: jogo de palavras, jogo das tampas, jogo das cores, bloco lógico, quebra-cabeça e xadrez, conforme evidenciam as imagens a seguir:

Figura 16 - Jogo de palavras



Figura 17 - Jogo das tampas



Figura 18 - Jogo das cores



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 19- Bloco lógico**Figura 20-** Quebra-cabeça**Figura 21 -** Xadrez (cores)

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

As fotografias acima demonstram que a professora oportunizou a José diferentes tipos de atividades com foco no desenvolvimento da atenção, concentração, sequência, pareamento de palavras e cores, utilizando diferentes materiais para a sua confecção. Um dos tipos de atividades que mais despertaram o interesse da criança, segundo a professora, foi o pareamento, estratégia que está presente também nos episódios a seguir:

Descrição de vídeo 2 - Pareamento das fatias de pizza

VÍDEO Nº 02

EPISÓDIO 06: Pareamento das fatias de pizza

ANO: 2018

PARTICIPANTES: Professora de apoio pedagógico e José

Em uma pizza confeccionada em papelão, foram demarcadas com pincel atômico 5 partes, numeradas de 1 a 5; em cada parte, foi colado velcro. Sobre a mesa também estavam as fatias da pizza, também confeccionadas em papelão e encapadas com EVA amarelo; cada uma continha um quantitativo de bolinhas vermelhas de (1 a 5). José aparece no vídeo contando, ao seu modo, a fatia contendo 5 bolinhas, em seguida, gira a fatia sobre a mesa, acompanhando o movimento do giro do papel com o olhar e posteriormente pareia na pizza de acordo com o número correspondente à respectiva quantidade. O segundo vídeo apresenta a continuidade da atividade com as quatro outras fatias, com as quais José faz o mesmo processo de pareamento sem auxílio da professora Beatriz [...].

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 22 - Pareamento de números a quantidade



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Descrição de vídeo 3 - Pareamento do nome de José

VÍDEO Nº 03

EPISÓDIO 08: Pareamento do nome de José

ANO: 2018

PARTICIPANTES: Professora de apoio pedagógico e José

Para realizar essa atividade, utilizou-se um pedaço de papelão em formato de um quadro pequeno, encapado com TNT vermelho; na parte superior, foi colado o nome de José, impresso em letras maiúsculas e em pequenos quadradinhos com cores suaves; sobre a mesa também estavam prendedores de roupa, cada um contendo uma letra correspondente ao nome de José, que pegava um de cada vez e os prendia próximo à letra correspondente no quadro. Durante essa atividade a professora regente perguntou à turma, quantas letras tem o alfabeto? Uma menina respondeu 5 a professora ressaltou: “Não! As vogais são 5, nosso alfabeto é formado por 26 letras”; nesse momento José repetiu 26, enquanto fazia o pareamento das letras de seu nome; em seguida apontava para cada letra e, ao seu modo, as pronunciava.

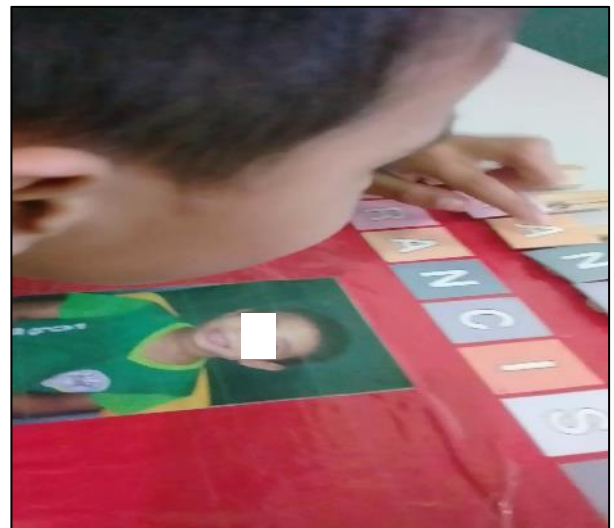
Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 23 - Pareando de letras de seu nome



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 24 - Pronunciando as letras de seu nome



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

As fotografias e os episódios dos vídeos acima evidenciam a forma como a professora de apoio trabalhou os aspectos cognitivos. Foi possível também observar que ela se esforçou em criar atividades desafiadoras como a associação de números à quantidade (no episódio de pareamento da pizza) e materiais que indicaram ir ao encontro do trabalho da professora regente, como, por exemplo, o episódio de pareamento do nome de José no contexto em que a professora regente trabalhou com a turma as letras do alfabeto. Essas estratégias são significativas, pois, ainda que realizadas de forma individualizada da sala de aula na mesinha da criança algumas delas, como pareamento, alinhavo, encaixe, bloco lógico e xadrez, já eram realizadas de forma autônoma pela criança; já em relação a outras, com uso de pincel, tinta, papel A4 e escrita, a professora acompanhava mais de perto e algumas vezes auxiliava a criança a realizá-las.

No entanto, sem desconsiderar a complexidade do processo de inclusão de crianças com TEA na sala de aula regular e principalmente o esforço da professora, sobretudo, no que se refere à confecção de recursos como jogos e utilização de materiais concretos, é relevante dizer que os dados da pesquisa não demonstraram que a professora questionou em algum momento a própria lógica que utilizou ao oportunizar atividades direcionadas ao desenvolvimento da percepção, atenção, raciocínio, língua escrita, entre outros aspectos – como, por exemplo, a possibilidade de uma reinvenção a partir da articulação de tais atividades com a leitura de textos curtos ou trabalho em pequenos grupos ou pares.

Não se está negando aqui a importância do uso de materiais concretos e o trabalho individualizado com a criança, muito pelo contrário, no entanto, é relevante demarcar que as intervenções oportunizadas entre os pares de alunos podem também se constituir como uma possibilidade favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos, considerando que:

[...] as aprendizagens que melhor se estruturam são as que se constituem pelo e no coletivo, nas trocas entre os pares – entre os mais e os menos experientes; que viabilizam modelos, pistas para a aprendizagem, com uma riqueza de possibilidades de compreender e de dialogar sobre o mesmo conceito por perspectivas variadas. Assim, além do aprendizado se caracterizar como uma das principais fontes para a elaboração de novos conceitos, ele é também uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento dos sujeitos que estão em processo de escolarização (BRAUN; MARIN. 2016, p. 198).

Nesse panorama, a flexibilização dos conteúdos escolares é também muito importante no planejamento das atividades. Sobre esse enfoque, segundo a professora Beatriz, nem sempre foi possível trabalhar o mesmo conteúdo ministrado à turma; por isso, ela procurou

priorizar aqueles que a criança teria mais possibilidades de acompanhar. No seu planejamento, previa o plano A e B, uma vez que José de repente poderia não se interessar pela proposta. Nas palavras da professora:

[...] eu sempre faço a adaptação desses conteúdos né, então eu estudo sempre pesquiso verifico algumas possibilidades de procedimentos e eu também costumo não especificar segunda-feira eu vou trabalhar uma letra a letra G, por exemplo, eu coloco geral os procedimentos a serem trabalhados porque eu preciso ter a opção A e B porque nem sempre eu vou trabalhar só isso, pode acontecer do José não se interessar por aquela atividade então eu já preciso ter uma segunda opção de trabalho com ele [...] já iniciei até pra trabalhar com ele a questão dos encontros vocálicos, as vogais e ele tá indo aos poucos, mas tá indo, eu fiz um material de um quebra-cabeça de encontros vocálicos ele gostou bastante (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

No acompanhamento de alunos público-alvo da educação especial na educação comum, pode ser propositiva a implementação da flexibilização de conteúdos escolares, organização do tempo, espaço e materiais que favoreçam o acesso ao currículo escolar, de modo a não simplificar em demasia os conhecimentos a ponto de esvaziá-los, visto que no final das contas pode-se acabar negando ao educando o:

[...] direito de se desenvolver. Existem práticas que possibilitam a todos os alunos terem acesso aos mesmos conteúdos e atuarem diante desses conhecimentos de forma colaborativa, cada um se utilizando das ferramentas que dispõe para acessar, construir, interagir com os conhecimentos e expressá-lo de acordo com as suas possibilidades (CORREIA, 2016, p. 9).

Portanto, o acesso ao currículo para educandos público-alvo da educação especial demanda que a mobilização dos conhecimentos se realize por meio de caminhos alternativos, com vistas a alcançar os mesmos objetivos. Para tanto, faz-se necessário acreditar nas capacidades dos alunos, refletir sobre a própria prática e investir em possibilidades de formação mais integral para além da dimensão cognitiva.

Os dados da pesquisa apontaram que, apesar da prática da professora de apoio pedagógico ter apresentado de forma frequente a ênfase no trabalho na perspectiva do desenvolvimento cognitivo de José, ela considerou também outros importantes aspectos na formação dele, como seu ritmo de aprendizagem, interesses e a adequação do tempo de duração das atividades. Desse modo, ela seguiu as exigências ou “regras intrínsecas” instituídas historicamente na escola, como a métrica na organização dos conteúdos, os conteúdos no caderno, a sala de aula como principal lócus para o trabalho com escolarização propriamente dita, entre outros fatores; porém, por outro lado, ela não esqueceu a necessidade da dimensão formativa mais ampla da criança e oportunizou diversas atividades nessa perspectiva.

4.4 Atividades com foco na preparação para a “alfabetização” de uma criança com TEA

Considerando que as práticas pedagógicas curriculares não são neutras, para discorrer acerca da prática da professora de apoio no desenvolvimento de atividades com foco na “alfabetização”, faz-se necessário inicialmente demarcar o conceito de alfabetização, tendo em vista que esse termo é permeado de concepções. Nessa lógica, a sua conceituação depende do campo teórico-metodológico adotado.

Concordo com Freire (2011, p. 5) quando define a alfabetização como um conjunto de práticas que podem oportunizar mudanças democráticas e emancipatórias. Nessa perspectiva, a alfabetização “[...] não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa concepção rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo”. Assim, o processo de alfabetização assentada exclusivamente na codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras de forma descontextualizada, pode fragilizar o processo de aquisição da leitura e da escrita e, em consequência, a formação crítica e mais ampla dos alunos.

Considerando o exposto, é com essa concepção que analiso o trabalho da professora de apoio pedagógico no que se refere à questão da alfabetização. Desse modo, essa dimensão se fez muito presente nas tramas da prática curricular da professora Beatriz durante todo o acompanhamento do processo de escolarização de José e se intensificou nos anos de 2017 e 2018, de modo que esse aspecto sobressaiu-se em função de sua articulação direta com a perspectiva de preparação para a alfabetização, conforme pode ser observado nos dados a seguir:

O que eu procuro sempre trabalhar como José como foco principal é a socialização, a questão da coordenação motora dele, tanto que hoje o meu foco principal continua sendo desenvolver a questão da coordenação motora que ele ainda tem muita dificuldade [...] (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

Ao implementar diferentes atividades, foi possível observar que existiu uma forte preocupação da professora com o processo de alfabetização de José. Assim, foi possível também perceber que a criança demonstrou interesse pelas atividades, pois as realizou até o fim, identificou letras e números, mas não foi possível perceber em nenhum momento a possibilidade de uma intervenção a partir, por exemplo, de atividades que partissem do

trabalho com texto³⁰.

Descrição de vídeo 4 - Identificação de letras no título do livro

VÍDEO Nº 04

EPISÓDIO 02: Identificação de letras no título do livro: travatrovas

ANO: 2018

PARTICIPANTES: Professora de apoio pedagógico e José

Com o livro sobre a mesa e acompanhado pela professora de apoio pedagógico, José passava os dedos no título do livro, TRAVATROVAS, e dizia ao seu modo: R, A, V, T, O, V, S, A, O, EEE. No 2º vídeo, José vai passando os dedos no título do livro supracitado, desta vez de trás pra frente e pronuncia: O, L, T, A, V, A, R, T.

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 25 - Identificação de letras no título do livro



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 26 - Identificação de letras de forma inversa



Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Descrição de vídeo 5 - Atividade de colagem com grãos de feijão

VÍDEO Nº 05

EPISÓDIO 16: Atividade de colagem com grãos de feijão de acordo com a quantidade indicada

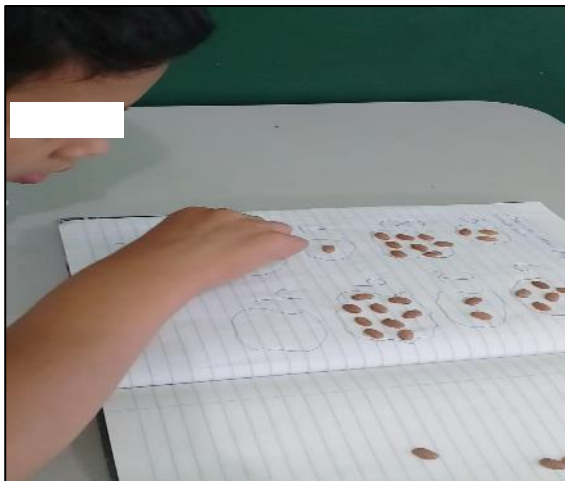
ANO: 2018

PARTICIPANTES: Professora de apoio pedagógico e José

No caderno de José, foram demarcados vários conjuntos com os respectivos números (3, 6, 8, 2, 1, 9, 5 e 4); quando o vídeo é iniciado, já aparecem feijões colados em alguns conjuntos (3, 6, 8, 2, 1 e 9). José aparece colando no conjunto de número 5; ao colar cada grão junto com a professora, vai contando: 1, 2, 3, 4, 5. No segundo vídeo, a criança conta sozinha, ao seu modo, todos os grãos de feijão colados em cada conjunto.

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

³⁰ Soares (2004) considera fulcral compreender as especificidades e as diversas facetas que envolvem os conceitos de letramento e alfabetização e as possibilidades de articulação entre esses dois campos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita; o letramento pode ser entendido como a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. Já a alfabetização, como um processo que se caracteriza pela “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004, p. 15).

Figura 27 - Atividade de colagem

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 28 - Contagem de grãos de feijão

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Descrição de vídeo 6 - Contorno da letra "M" com giz de cera

VÍDEO Nº 06

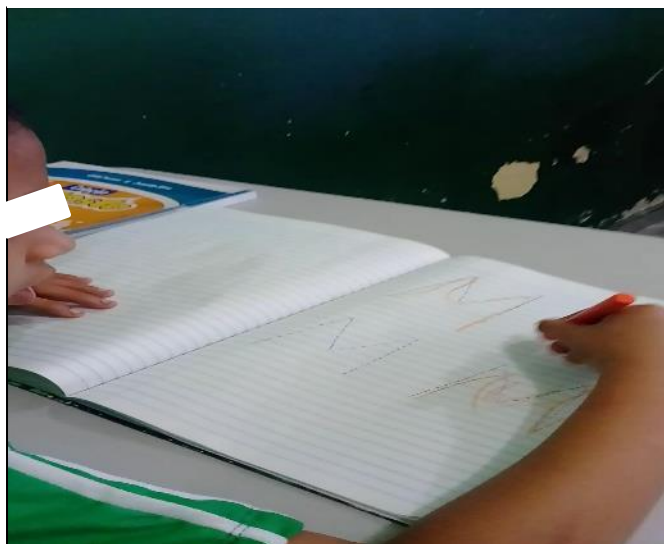
EPISÓDIO 18: Contorno da letra M com giz de cera no caderno

ANO: 2018

PARTICIPANTES: Professora de apoio pedagógico e José

No caderno, foi pontilhada quatro vezes a letra M; José contorna cada letra utilizando uma cor diferente de giz de cera. Ao finalizar o contorno das letras, a professora de apoio pedagógico o elogiou e disse: "Muito Bem!". Nesse momento, José pega o giz de cera preto e risca a atividade.

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Figura 29 - Contorno da letra M com giz de cera no caderno

Fonte: professora Beatriz, acervo pessoal.

Esses episódios elucidam algumas intervenções pedagógicas que constituíram a prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo do seu trabalho no acompanhamento de uma criança com TEA no contexto da classe comum, ao passo que são marcadas por elementos propositivos; no que se refere a apostar em uma diversificação de atividades e fazer adaptações de materiais, trazem os resíduos de práticas anteriores da educação comum e atravessaram a forma que ela foi construindo esse currículo, sobretudo, quando iniciou o trabalho com escolarização, considerando o desenvolvimento de atividades de preparação para alfabetização ainda numa perspectiva tradicional³¹, mas que demonstraram indícios significativos de envolvimento de José, sobretudo, porque essas não se basearam em exercícios de prontidão exaustivos e enfadonhos. Desse modo:

As ações podem ser imitáveis por outros, e seus esquemas podem ser propagados e transmitidos a agentes diferentes daqueles que o geraram; a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo. Criando bases transmissíveis, que serão compartilhadas, a reiteração da ação, além de condensar-se em biografia pessoal, cria a realidade social, ou cultura intersubjetiva, aproveitando a realidade social já criada. [...] agimos de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros. Este é o primeiro mecanismo de estabilização de um tipo de prática transmissível por mecanismos naturais inerentes à comunicação humana, devidos à imitação que é construída com a experiência. No momento de explicar como as práticas educativas funcionam, é fundamental entender esses processos de cristalização das experiências pessoais e compartilhada (SACRISTÁN, 1999, p. 71-72).

Considerando que se registra o que é significativo, ao analisar os registros pedagógicos produzidos pela professora Beatriz, a insistência no processo para a alfabetização de José demonstra o valor que esse aspecto teve para a professora e o quanto isso foi ganhando uma dimensão diferenciada ao longo dos três anos. Isso pode ser justificável pelo fato de os processos de comunicação serem predominantemente escritos. Desse modo, é fundamental incluir a criança com ou sem deficiência em possibilidades de vivenciar a cultura escrita de forma autônoma e garantir o direito de ler, escrever e contar.

Nessa perspectiva, a prática docente não pode restringir o processo de ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo apenas ao campo da língua portuguesa e

³¹ Cabe destacar que essa era uma prática muito comum no Brasil até a década de 1980, baseada nos métodos sintéticos (alfabético, silábico e fônico), em que o ensino se iniciava pelas estruturas simples “letras, fonemas e sílabas” e, por meio de sucessivas ligações, poderiam levar as crianças a ler palavras, frases e textos. Métodos mistos ou analítico-sintéticos também foram desenvolvidos. Apesar das diferenças, esses métodos se fundamentavam na perspectiva de “um código a ser transmitido e memorizado” e não na elaboração e construção de conhecimentos sobre a língua; portanto, um dos equívocos dessa opção metodológica estava na crença de que apenas o método seria capaz de ensinar à criança as relações entre grafemas e fonemas, a partir de etapas bem definidas (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 1-2).

matemática, pois é um equívoco entender que o processo de alfabetização tem um lugar ou área de conhecimento específico, mas sim que é importante oportunizar diferentes possibilidades de se produzir conhecimentos que potencializem esse processo de forma articulada com diferentes campos do saber (informação verbal)³².

Nesse contexto, foi possível observar que a prática da professora foi atravessada por uma ideia de alfabetização a qual entende que é importante primeiro se desenvolver a coordenação motora como preparação para a escrita, articulada ao ensino da letra para a palavra, para só assim se chegar ao texto – de modo que não se apostou na possibilidade de partir do contexto social para se chegar à letra como uma possibilidade que talvez fosse menos abstrata, considerando as singularidades de uma criança com TEA, conforme elucidam em seus planos de aula:

Procedimentos: Atividades no caderno: cobrir e copiar as vogais, colagem das vogais com barbante, EVA picado. Atividades variadas para trabalhar a coordenação motora utilizando materiais concretos; Trabalhar a coordenação motora e a escrita do seu nome, utilizando materiais concretos já confeccionados. Cobrir letras do alfabeto com cola colorida; Colagem nas letras do alfabeto com feijão; Pareamento das letras e números; Alinhavo, modelagem das letras e números [...] O aluno realizou a maioria das atividades, não se interessou da massinha para modelagem. Tem autonomia para as atividades de pareamento, encaixe e colagem, sua coordenação é desordenada, no entanto, está apresentando avanços (DADOS DOS PLANOS DE AULA 2018).

Ainda que a sua prática tenha assumido uma ideia de alfabetização muito ligada ao desenvolvimento de atividades de cobrir, copiar e colar, não se pode deixar de considerar que seu trabalho também foi se constituindo de tentativas que, ao longo de três anos, indicaram o quanto se esforçou para se reinventar – como, por exemplo, ao observar que José não conseguia pegar no lápis, viabilizou uma adaptação que favoreceu essa ação aparentemente simples, mas que é uma das necessidades essenciais para o processo de escolarização, conforme explicitado nos dados a seguir:

Já consegue segurar o lápis corretamente, com a adaptação do lápis facilitou o uso, na maioria das vezes o aluno solicita a ajuda da professora para atividades de cobrir e escrever. Apresentou boa percepção, como exemplo, em atividades de pintura, obedecendo melhor o espaço (DADOS DO RELATÓRIO, 2018).

A professora demonstrou que, para além da preocupação com o uso de materiais

³² Fala da Prof.^a Dra. Amélia Mesquita, na disciplina Escolarização de PcD, do PPEB/NEB, UFPA, Belém-Pará, 18 de nov. 2019.

adaptados e com o desenvolvimento da “coordenação motora”, também considerou necessário que a sua prática disponibilizasse a José novidades e que essas necessitavam ser variadas para despertar o interesse e atenção da criança. Assim, demarcou:

[...] eu procuro sempre oferecer coisas novas pra ele, trabalho diariamente no caderno com ele a questão da coordenação, algum conteúdo que também pode ser trabalhado mais o desenvolvimento da coordenação motora dele, o nome, mas, eu sempre também trago recursos concretos pra ele, então ele tá nessa fase de sempre querer novidades então eu procuro oferecer variações de atividade pra trabalhar o seu desenvolvimento (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

Foi possível perceber que a professora Beatriz, ao desenvolver um trabalho de preparação para a alfabetização, demonstrou de forma recorrente uma preocupação com o desenvolvimento da coordenação motora da criança. Por isso, as suas diversas intervenções apresentaram indícios de tentativas de reinvenções, ainda que o ensino de letra por letra tenha sido frequente e tais tentativas não tenham sido trabalhadas de forma articulada ao uso de textos, já que sua prática nesse sentido apresentou as marcas dos tradicionais métodos de alfabetização. Por outro lado, é relevante dizer que a professora de apoio procurou evitar a disponibilização de exercícios de prontidão (baseados em treinos extensos e enfadonhos), considerou as especificidades da criança, utilizou imagens e vários materiais com o intuito de tornar as atividades mais criativas e atraentes ao educando, de modo a garantir que ele as realizasse do início ao fim.

4.5 A prática da professora de apoio pedagógico: interseções entre educação especial e a sala regular

Considerando que as aproximações produzidas na relação entre a prática da professora de apoio pedagógico com as professoras regentes apareceram de forma frequente nas atividades realizadas em diferentes espaços escolares, externos à sala de aula, e que tais distanciamentos por sua vez foram mais evidentes no contexto da sala de aula, retomo aqui essa questão com intuito de elucidar os desafios, os tensionamentos e os elementos potenciais que envolveram a interseção entre educação especial e a educação comum.

Para discutir sobre como a professora Beatriz se aproximou das professoras regentes nas diferentes turmas em que acompanhou o processo de escolarização de José na escola regular, como lidou com as questões ligadas ao planejamento, seleção de conhecimentos, protagonismo docente na turma, tomadas de decisões e os contornos que essas questões foram

ganhando no desenvolvimento de seu trabalho junto às professoras regentes, é imprescindível inicialmente retomar o Edital da Prefeitura Municipal de Breves (2013, p. 26), que instituiu no ano de 2013, a realização de concurso público para a oferta de vagas para professores especialistas em educação especial (apoio pedagógico), e o PCCR do referido município, que estabelece que a principal atribuição dessa função é “atender em sala de aula como apoio ao professor em classe de inclusão os alunos com grande comprometimento físico e /ou intelectual”.

Esses documentos demarcam que essa função no município de Breves se realize como apoio ao professor regente e não exclusivamente ao aluno público-alvo da educação especial. Pode-se dizer que consideram o princípio do trabalho colaborativo, mas como isso não está instituído talvez no próprio planejamento curricular do município ou das escolas, por ser um elemento novo, no final das contas acaba não fazendo parte das discussões da prática, e isso pode contribuir para a realização de um trabalho marcado por paralelismo, ainda que seja desenvolvido de forma contínua na sala regular.

Partindo dessa premissa, os dados da pesquisa demonstraram que a prática de Beatriz cumpriu uma função que não atinge o papel articulador, considerando que, ao invés de apoiar os professores regentes, apoiou a criança com TEA e tornou-se a principal referência para José. Assim, ao se perguntar a ela sobre como ocorreu a sua aproximação com as professoras regentes no período de 2016 a 2018 nas diferentes turmas, destacou que:

[...] eu procuro sempre estar em conversa em relação ao que vai ser trabalhado na sala de aula, então sempre tem esse momento com o professor de saber com antecedência sobre os conteúdos a serem trabalhados pra então montar o meu planejamento com o José (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

Pode-se observar que a aproximação da professora de apoio com as professoras regentes ocorreu, sobretudo, por meio do diálogo e com a finalidade de saber antecipadamente a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, para que assim elaborasse o seu planejamento. Essa forma de realização do planejamento entre os professores pode contribuir para o distanciamento entre a educação especial e educação comum, sobretudo, quando se considera que essa relação necessita estar articulada aos seguintes aspectos:

[...] compreender e articular a flexibilização curricular; ter tempo para planejamento comum entre os professores; prever que impasses sobre como ensinar é algo real, pois não há receitas, principalmente diante de uma especificidade no desenvolvimento do aluno; definir qual o papel de cada professor no conjunto das ações pedagógicas; respeitar e rever formas de

ensinar, gerando cumplicidade sobre o processo escolar [...] (BRAUN; MARIN, 2016, p. 205).

O planejamento realizado nessa perspectiva pode favorecer de forma significativa o avanço do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, principalmente no caso de educandos com autismo, visto que, conforme afirmam as autoras, possibilita que tanto o professor especializado quanto o professor da classe comum partilhem decisões e ambos sintam-se partícipes e responsáveis pela elaboração e implementação das ações efetivadas.

No que se refere à tomada de decisão na turma quanto à definição de conteúdos, metodologias e recursos, ao se perguntar à professora de apoio pedagógico como se dava essa seleção junto às professoras regentes, ela afirmou que:

[...] ainda precisa melhorar muito em relação a esse trabalho conjunto entre o professor de apoio e o professor da sala regular, nós ainda temos hoje em dia aquele pensamento que o professor muitas vezes não precisa estar de fato preocupado com o aluno incluso, então em relação assim a metodologias acontece que o professor de apoio no caso eu sempre sugiro ao professor da turma regular alguma metodologia que o José possa participar e quando possível alguns conteúdos [...] (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

Esse excerto elucidava o quanto ainda existe uma considerável distância na relação entre a professora de apoio pedagógico e a da classe comum, assim como a ideia de que o aluno com deficiência é responsabilidade exclusiva da educação especial. Quando a docente de apoio pedagógico destaca que “nós ainda temos hoje em dia aquele pensamento de que o professor [que atua na classe comum] muitas vezes não precisa estar de fato preocupado com o aluno incluso”, apresenta a demarcação no sentido de **nós** no plural, o que significa dizer que:

Quando se discutem as dificuldades de implementação da Educação Inclusiva, o foco, geralmente, recai sobre o despreparo técnico e emocional dos professores em receber alunos com deficiências e outras condições atípicas em suas classes. No entanto, o problema, ou melhor, dizendo, o desafio [...] não é só do ensino comum. Muito pelo contrário, nós da Educação Especial também temos grande resistência (se não no discurso, certamente, na prática) em abrir mão do ‘monopólio’ de atender aos alunos com deficiências e desenvolver um trabalho de colaboração de forma equitativa com os demais docentes da escola. Assim, não são só os professores do ensino comum que ainda os reconhecem como ‘os alunos da Educação Especial’ ou ‘os alunos da inclusão’, como vêm sendo chamados. Nós também continuamos pensando neles (consciente ou inconscientemente) em termos dos ‘nossos alunos’ – não os alunos do professor regente da classe, a quem devemos dar suporte. Essa visão dualista e estereotipada do

espaço psicopedagógico dos alunos com deficiência é, para mim, a verdadeira barreira para inclusão escolar (GLAT, 2018, p. 14).

Essa barreira ao processo de inclusão destacada pela autora se fez presente na relação entre a professora de apoio pedagógico e as professoras da classe comum. Isso se constitui, por hipótese, como um reflexo da dificuldade tanto dos professores regentes quanto dos especialistas em educação especial em partilhar o “território ou monopólio”, tendo em vista que tradicionalmente esses espaços foram constituídos como dimensões separadas e ainda são compreendidos como campos distintos e duais. Essa ideia reverbera no engessamento que obstaculiza o desenvolvimento de um trabalho mais articulador no sentido de que esses docentes possam partilhar as incertezas, dividir o protagonismo e as decisões na classe, entre outras questões. Assim, esse antagonismo foi reconhecido por Beatriz. Sobre essa questão é relevante ressaltar que:

O trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em 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, 2018, p. 43).

Sem desconsiderar os diversos fatores que obstaculizam o desenvolvimento desse trabalho mais compartilhado, ressalta-se que o ensino colaborativo pode se constituir como um importante elemento para potencializar o processo de inclusão dos alunos com ou sem deficiência na escola regular. Nessa perspectiva, ao se solicitar que a professora de apoio pedagógico relatasse como desenvolveu seu trabalho junto às professoras da classe comum entre os anos de 2016 a 2018, ela ressaltou que:

[...] ainda tem uma distância entre o professor da sala regular e o professor de apoio e em relação à criança, muitas vezes eu não sei se talvez o professor regente em algumas situações e nos outros anos também se ele ainda não tem esse entendimento do que seria a função do professor de apoio, então eu penso que essa seria uma dificuldade, em relação a esse trabalho em conjunto (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

A falta de clareza quanto aos elementos que de fato constituem a função do professor de apoio pedagógico é um fator que também pode contribuir para a dicotomia entre a educação especial e ensino comum, com a criação de diversos serviços que se direcionam ao acompanhamento dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de modo que faltam ainda diretrizes mais contundentes sobre as atribuições desses novos sujeitos que atuam nos sistemas regulares de ensino.

Sobre a forma de organização de planejamento coletivo na escola, a professora de

apoio pedagógico destacou que:

[...] nós temos o planejamento coletivo e o individual, o coletivo está acontecendo uma vez ao mês, nós temos 04 horas de planejamento coletivo e o individual está sendo toda semana uma hora, então durante a semana após a aula nós ficamos uma hora juntamente com a coordenação para se planejar então é um momento em que a gente troca ideias, conversa um pouquinho cada um faz o seu planejamento individual. No planejamento coletivo, inclusive no ultimo que teve foi abordado em relação à educação especial as dificuldades, sobre estratégias a serem trabalhadas e foi uma roda de conversa muito interessante (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

O tempo destinado ao planejamento coletivo é muito relevante e necessita possibilitar “[...] oportunidades de refletir sobre a prática e de construir habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade do ensino e a escola para todos” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2018, p. 43), pois assim poderá oportunizar reflexões pontuais sobre concepções de aprendizagem e potencializar a elaboração de ações colaborativas nas tentativas de superação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e principalmente as pedagógicas no que se refere à falta de acesso ao currículo na escola.

Dessa forma, a análise dos dados da pesquisa demonstrou o quanto a função da professora de apoio pedagógico carrega marcas históricas e culturais, bem como que nesse movimento tanto a presença de alunos público-alvo da educação especial quanto a sua própria presença no contexto da sala de aula regular podem gerar a necessidade de reconfiguração de estratégias no processo de ensino-aprendizagem e de fato podem impulsionar tentativas de reinvenção das práticas; desse modo, nessas “tramas” foi possível perceber esforços de implementação de estratégias que mereceram destaques no processo de pesquisa sobre a prática curricular da professora Beatriz.

Portanto, a função do professor de apoio pedagógico se constitui como um serviço de suporte muito importante ao processo de inclusão, especificamente nos casos de crianças com alto comprometimento. Para isso, além da necessidade de manter uma relação dialógica com o professor regente, é imprescindível também um olhar sensível no acompanhamento do processo educativo desses educandos, para que assim se possa conhecê-los de forma sistemática, identificar suas áreas de interesses, potencialidades, dificuldades e, nessa perspectiva, realizar intervenções que favoreçam seu desenvolvimento humano. Esse foi um aspecto destacado pela professora Beatriz, ao afirmar que:

[...] a gente sabe que o aluno com TEA tem as suas particularidades, mas eu sempre procurei trabalhar com José propondo que ele interaja com a turma e muitas vezes a gente sabe que ele chega na escola um pouco mais

estressado um pouco mais agitado, mas claro que a gente respeita as particularidades dele, mas eu também tento trabalhar outros aspectos assim em questão do comportamento [...] Hoje o José já tem autonomia pra ir no parquinho, sem precisar vamos dizer assim estar do lado dele, então eu deixo esse espaço livre pra ele, antes eu tinha assim um pouco de receio dele se machucar, mas não! na hora do intervalo quando as crianças estão no parquinho ele vai, ele gosta também de ver algumas crianças brincando no balanço, no escorrega pra ele é até diversão esse momento, também ele interage com as crianças no balanço, ele vai na fila do escorrega, as vezes ele quer passar na frente, não! vamos esperar, ele espera a vez dele é muito bom (DADOS DA ENTREVISTA, 2019).

O investimento no protagonismo da criança, no desenvolvimento de sua autonomia, na criação de mecanismos que o ajudassem a situar e se organizar no contexto educativo, a flexibilização de tempo e espaço conforme as demandas que se fizeram necessárias, entre outros fatores, são fundamentais para a reinvenção da prática curricular que é atravessada por diferentes marcas e nessa perspectiva recebe influências de outras práticas. Nesse sentido, concordo com Sacristán (1999) quando destaca que:

A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesmo de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Assim, todas as intervenções realizadas no âmbito educativo estão articuladas a dimensões de práticas mais amplas, como as políticas educacionais, naquilo que se entende por currículo, seleção de conhecimentos, entre outras questões. Nessa linha de pensamento, é fulcral também a identificação de dificuldades ou barreiras à aprendizagem, reconhecer as potencialidades dos alunos e a diversificação ou ressignificação das intervenções no intuito de contribuir de forma mais potente com a formação integral dos educandos e garantir o seu direito à aprendizagem. Sem desconsiderar as complexidades que envolvem o processo de inclusão escolar e a escolarização de crianças público-alvo da educação especial na sala de aula regular, é oportuno considerar que:

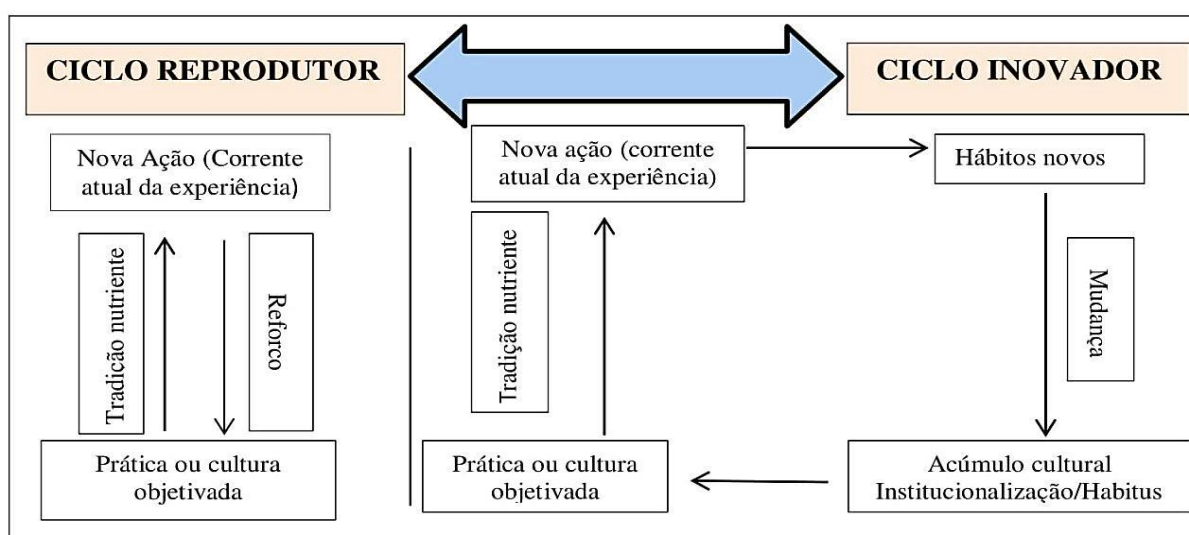
O conflito entre as diferentes perspectivas de inclusão reverbera na escola e na prática do professor. Se não há consenso entre os especialistas, se a política educacional no Brasil é conformada pela contradição, não há de se estranhar que os professores experimentem as mesmas tensões e dificuldades, por isso, lançam mão da tradição educacional como forma de tentar ajustar e equilibrar o conflito que vivenciam cotidianamente na sala de aula (MESQUITA, 2013, p. 102).

Isso vai ao encontro das ideias de Sacristán (1999), que aponta relevantes elementos

para compreender como a ressignificação da prática curricular pode ocorrer e afirma que um dos principais desafios da educação na contemporaneidade é encontrar equilíbrio entre “[...] reproduzir tradição valiosa entendendo cultura, por um lado, e depurar e melhorar tradições educativas, por outro, para transmitir atitudes e capacidades criadoras” (SACRISTÁN, 1999, p. 77).

No quadro a seguir, estão ilustrados o ciclo reprodutor e ciclo inovador e o quanto essa compreensão é relevante para o entendimento da constituição e ressignificação da prática curricular:

Figura 30 - Ciclo reprodutor e ciclo inovador



Fonte: Sacristán (1999).

Observa-se que, para Sacristán (1999), a tradição necessita ser entendida como algo aberto e possível de renovação e recriação. Desse modo, o autor não nega a importância da tradição, muito pelo contrário, considera que a prática a partir de elementos críticos e processos de estabilização geradores de cultura podem se fundamentar em ações tradicionais válidas para assim renovar-se. Dessa maneira, considera que a ação educativa insere-se em dois movimentos aos quais denomina de ciclo reprodutor e inovador.

No ciclo reprodutor, “[...] as ações servem de reforço para as tradições consolidadas ou objetivadas: a tradição cultural empresta o conteúdo a ser reproduzido devido à tradição das práticas educativas que atuam como ações reforçadoras” (SACRISTÁN, 1999, p. 77). Já na perspectiva do ciclo renovar:

A prática é entendida como ação nutriente, não para fixá-la e declará-la estática, mas para aperfeiçoá-la. A percepção que o ciclo reprodutor não serve em um determinado momento ocorre quando nos damos conta que existem novas condições sociais e culturais as quais as práticas educativas não costumam responder ou então, quando a consciência sobre um

determinado “dever ser”, que acreditamos necessário, depara-se com a insatisfação para esse ideal (SACRISTÁN, 1999, p. 77).

Mesquita e Rocha (2012, p. 4), inspirados em Sacristán (1999), associam os conceitos de ciclo reprodutor e inovador à ideia de inclusão; ao fazerem isso, afirmam que, no contexto de construção de práticas curriculares, o ciclo reprodutor “[...] concebido a partir do fundamentalismo ou do tradicionalismo acaba por legitimar práticas que se sustentam em elaborações cognitivas socialmente dominantes” e o ciclo inovador por sua vez, compreende a prática como assentada na tradição, mas cria estratégias para a ressignificar esse ciclo reprodutor.

Ancorada nessa perspectiva, considero que a prática curricular da professora de apoio pedagógico é travessada por resíduos muito mais da sua experiência na educação comum do que na educação especial, talvez pelo fato de sua trajetória profissional ter sido mais exercida principalmente na classe comum. Por isso, sua prática não pode ser lida ou adjetivada de paralela e nem de integrada, mas sim é marcada por tramas que foram se delineando, considerando a forma que ela entendeu a criança, as possibilidades que ela encontrou na realização de seu trabalho junto às professoras regentes. Então, em meio a um vai-e-vem de incertezas, ela foi desenvolvendo uma prática muito mais de acompanhamento direto a criança e menos como apoio ou suporte às professoras regentes na classe comum, para favorecer o processo de inclusão do educando.

5 CONCLUSÃO

Com base no processo de incursão do desenvolvimento dessa pesquisa, retomo aqui as questões vitais deste estudo para assim refletir sobre os resultados encontrados em conformidade com o problema e objetivos que nortearam essa investigação. Nessa perspectiva, apresentar elementos que colaboraram com a construção de conhecimentos outros, num campo permeado por desafios, tensões, dúvidas, aprendizagens e tão substancial para a problematização do exercício docente, que nesse estudo se direcionou as práticas curriculares na educação especial inclusiva.

Em meio ao processo geral desse estudo, objetivei analisar que tramas foram estabelecidas na prática curricular da professora de apoio pedagógico, ao longo de três anos de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular. Para tanto, considerei um conjunto de condicionantes que podem favorecer ou não o processo de inclusão escolar e procurei realizar uma leitura da prática desta docente a partir dos seus rearranjos, das marcas ou vestígios de práticas anteriores, seus esforços, tentativas de reinvenção de concepções e intervenções que foram sendo criadas e desenvolvidas no período de 2016 a 2018. Ao realizar a organização, tratamento e cruzamento dos dados, identifiquei quatro categorias de análise: comportamento, interações, aspectos cognitivos e atividades de preparação para alfabetização. O problema de pesquisa estava desdobrado em três questões norteadoras e, para cada uma delas, identifiquei o que está posto a seguir.

Na primeira questão, que versa sobre que estratégias pedagógicas constituíram a prática curricular da professora de apoio pedagógico, ao longo do seu trabalho de três anos no acompanhamento de uma criança com TEA no contexto da classe comum, as análises dos dados da pesquisa demonstraram que as estratégias da professora de apoio, por um lado, apresentaram-se de forma propositiva, no sentido de que poderiam ser desenvolvidas com todas as crianças com ou sem deficiência – com exceção do uso do PECs e do quadro de rotinas, que se constituem como intervenções específicas para as crianças com TEA. Desse modo, ao perceber que José precisava desenvolver a sua comunicação e também situar-se no tempo e no espaço, a professora apostou nessas estratégias; além disso, adaptou e confeccionou vários recursos, considerou o tempo de duração das atividades com intuito de garantir a participação do educando, utilizou brincadeiras e enxergou José como criança.

Por outro lado, sua prática apresentou resíduos de práticas anteriores que não são da escola especial, mas da educação comum, que historicamente se constituiu desarticulada da educação especial e culturalmente é exercida por apenas um professor, o titular da turma. Essa

suposta “falta de territorialidade”, que circunda fortemente o imaginário associada às marcas da forma escolar homogeneizadora e seus elementos invariantes, foi algo que naturalizou o tempo, o espaço escolar e os papéis assumidos por professores e alunos na escola, de modo que esses aspectos ficaram evidentes nas tramas da prática curricular da professora Beatriz, ou seja, na ideia do que é ser professora de educação especial e professora da educação comum. Assim, diante da falta de espaço para desenvolvimento do trabalho da professora de apoio e das dificuldades de desenvolvimento de um trabalho mais articulador entre esses dois campos, o lugar se tornava a mesinha da criança na sala de aula regular, e isso fez com que ela desenvolvesse um trabalho mais individual de apoio direto e exclusivo à criança com TEA do que de suporte às professoras regentes para potencializar o processo de inclusão escolar de José no contexto da turma.

As análises dos dados da pesquisa demonstraram que a professora de apoio pedagógico desenvolveu seu trabalho a partir das condições encontradas, daquilo que observou e conheceu da criança com TEA e, em meio às incertezas enfrentadas, foi construindo o currículo e procurou oportunizar diversas estratégias com vistas a favorecer a aprendizagem de José; por esse motivo, esforçou-se para manter, por meio do diálogo, uma relação mais próxima com as professoras regentes entre os anos de 2016 a 2018, sobretudo, nos momentos em que buscava definir, a partir dos conteúdos escolares trabalhados na classe comum, aqueles que acreditava que poderiam ser trabalhados com a criança com TEA.

Não obstante, sem desconsiderar os esforços da professora de apoio pedagógico, é oportuno ressaltar que a concepção que adotou sobre o que é alfabetizar traz resquícios dos tradicionais métodos de alfabetização, considerando que as atividades de preparação a esse processo, apesar de diversificadas, valeram-se muito mais da identificação de letras, com pouco investimento no que se refere à perspectiva do letramento, como, por exemplo, a utilização de textos curtos e imagéticos articulados ao contexto social de forma articulada a atividades implementadas.

Para analisar e interpretar a segunda questão – sobre como a professora de apoio pedagógico lidou com o processo de acompanhamento de uma criança com TEA e com o exercício da educação especial no contexto da classe comum –, observei que primeiramente ela considerou a necessidade de organização para o desenvolvimento do trabalho pedagógico curricular. Assim, procurou lidar com os comportamentos considerados “inadequados” da criança; desse modo, ainda que a princípio a dimensão do comportamento tenha-se articulado à intenção de modelar o sujeito aluno, ela avançou esse aspecto e conseguiu trabalhar na perspectiva formativa de desenvolvimento de limites e convenções necessárias a uma boa

convivência de José com seus pares, professoras e demais atores escolares. Além disso, preocupou-se com a própria saúde da criança, tendo em vista que ele consumia uma quantidade exagerada de bombons diariamente. Dessa forma, a professora buscou trabalhar junto à família, para diminuir gradativamente esse consumo, aumentando pouco a pouco o tempo de permanência da criança na escola até que ele conseguisse ficar as quatro horas diárias. Também soube lidar e distinguir momentos de estresse quando decorrentes do TEA ou birras, e criou mecanismos para que nesses contextos a criança pudesse relaxar e se organizar.

Constatou-se também que houve uma ênfase no trabalho com a dimensão cognitiva, principalmente no contexto de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, e isso implicou mudanças na configuração espaço-temporal e no que a professora de apoio passou a privilegiar no seu trabalho. Nesse sentido, as tramas de sua prática evidenciaram que, ao focar nos aspectos cognitivos, Beatriz não esqueceu outras dimensões, como o brincar e a formação humana de José; desse modo, ainda que se possa questionar a sua intencionalidade, especialmente no que se refere a seguir a métrica na organização dos conteúdos escolares, ela conseguiu atingir vários avanços no processo de escolarização de José.

No que se refere à terceira questão – sobre que tipo de relação entre a educação especial e a educação comum revela a prática curricular da professora –, foi possível observar que a professora avança ao deslocar a ideia de deficiência da criança para o contexto, ao entender que era necessário criar mecanismos mais próximos aos interesses da criança; por outro lado, ainda existem vestígios de que a criança com deficiência é um sujeito exclusivo da educação especial e isso imprime uma relação muito mais apartada na classe comum, que reverbera nas relações e na definição de papéis sociais de alunos e docentes na sala de aula, porque a representação desse espaço como um lócus por natureza mais acadêmico da atividade gera, ainda que inconscientemente, a ideia de que não seria responsabilidade das docentes da classe comum o processo educativo dos alunos público-alvo da educação especial. Por isso, nos espaços outros da escola, que não têm essa forma muito instituída, permitiram um entrelace maior entre as professoras de apoio pedagógico e as regentes, assim como as relações mais interativas entre as crianças e estas com as docentes da turma.

Em conformidade com o que foi discutido e problematizado na realização dessa pesquisa, a função dos professores de apoio é ambígua e isso produz uma série de incertezas com relação ao fazer pedagógico que no geral vai buscar na cristalização de práticas os elementos para realização de seu trabalho. Dessa forma, apesar da existência de várias tentativas de aproximações com as professoras regentes, a análise dos dados demonstrou que a

prática de Beatriz, em vez de **apoiar** os professores da sala regular no trabalho com a criança com TEA, centrou-se no atendimento individualizado deste educando.

Compreender a educação especial como modalidade de ensino, área de conhecimento e um campo de atuação pode potencialmente favorecer as perspectivas de desenvolvimento de um trabalho na educação especial, não mais separado ou paralelo, e sim colaborativo com a educação comum. A clareza dessa concepção pode contribuir para a superação da visão tradicional e dicotômica entre essas dimensões. Nesse sentido, no contexto tão forte de incertezas e instabilidade das práticas, a educação especial enquanto uma área de conhecimento pode trazer contribuições propositivas ao processo de inclusão na escola regular. Ademais, pode também ajudar a entender a criação de diversos serviços, suportes tecnológicos e materiais que surgem nesse cenário e também suscitar reflexões propositivas sobre as possibilidades de inclusão pelo currículo. Para tanto, para além de adequação de materiais concretos e disponibilização de suportes outros, o currículo necessita ser questionado e ressignificado.

Diante do exposto, destaca-se também a importância da formação inicial e continuada em contexto no sentido de mobilizar discussões, trocas de experiências mais profícuas nas escolas que oportunizem reflexões sobre a prática curricular, sobre as funções e serviços criados e implementados pela educação especial, ressignificação de concepções, assim como promovam a importância do trabalho compartilhado e cooperativo entre os docentes, tendo em vista que os desafios e dificuldades de desenvolvimento de um trabalho coletivo no processo de inclusão escolar não são somente da educação comum, mas também dos professores da educação especial e demais atores sociais que atuam no contexto educativo.

Por fim, espero que as análises apresentadas nesse estudo possam colaborar com as discussões voltadas para a prática curricular na educação especial e provoquem possíveis reflexões, questionamentos e, assim, impulsionem a realização de novas pesquisas sobre as perspectivas que envolvem a inter-relação entre a educação especial em escola comum no contexto da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. “Tenho 25 Alunos e 5 Inclusões”. In: HATTGE, Morgana Domenica; Lopes, Maura Corcini (Org.) **Inclusão Escolar: Conjunto de Práticas que governam**. Belo Horizonte, Autêntica Ed. 2009, p 169-184.

ARARAS (São Paulo). **Concurso Público - Edital nº 001/2019**. Araras: Prefeitura Municipal de Araras, 2019. Disponível em: <tinyurl.com/tbbbuhy>. Acesso em: 26 maio 2019.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70; Almedina Brasil, 2016.

BELMONTE (Santa Catarina). **Concurso Público - Edital nº 008/2016**. Belmonte: Prefeitura Municipal de Belmonte, 2016. Disponível em: <tinyurl.com/ut2mov4>. Acesso em: 20 maio 2019.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A inclusão de alunos com espectro autista no Ensino Regular: desafios e possibilidades**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <tinyurl.com/y26cabgo>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001a]. Disponível em: <tinyurl.com/wzpcd37>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2001b]. Disponível em: <tinyurl.com/bmuj64j>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. **Educação inclusiva: direito à diversidade - documento orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <tinyurl.com/ucuhphb>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <tinyurl.com/jwttffb>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2008b]. Disponível em: <tinyurl.com/u2xtz6p>. Acesso em: 21 de jun. de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em: <tinyurl.com/lkr4qrj>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, [2011a]. Disponível em: <tinyurl.com/rzjqz4u>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011b]. Disponível em: <tinyurl.com/cjr2yyz>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Viver sem Limite:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013.

BRASIL. **Lei 13.005/ 2014.** Aprova o atual Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <tinyurl.com/z5m2dls>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015a]. Disponível em: <tinyurl.com/t2moaj4>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2015b]. Disponível em: <tinyurl.com/y838236t>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <tinyurl.com/vwutawa>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. [Homepage]. Ministério da Educação, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/wx6g4aa>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino Colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia M. Atendimento Educacional Especializado Salas de Recurso Multifuncional e Plano Individualizado: Desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO Allan (Org). **Educação Especial e Inclusão Escolar:** Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Edur, 2011. p. 20-31.

BREVES (Pará). **Lei nº 2.236, de 20 de junho de 2011.** Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública do Município de Breves – PCCR. Breves: Câmara Municipal de Breves, 2011. Disponível em: <tinyurl.com/yx4hkjuj>. Acesso em: 20 maio 2019.

BREVES (Pará). **Concurso Público - Edital nº 05/2013.** Breves: Prefeitura Municipal de Breves, 2013. Disponível em: <tinyurl.com/sudfvyo>. Acesso em: 24 maio 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira:** integração segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de

análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de Escolarização de Alunos com Deficiência. In: MALETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 25-38.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BYER, Hugo Otto. O pioneirismo da Escola Flamming na proposta da integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 1-9, 2005.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escolas Inclusivas e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém-PA**. 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém 2013.

CHRISTO, Sandy Valera; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento**, Juiz de fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2018.

CONCEIÇÃO (Paraíba). **Concurso Público - Edital nº 001/2018**. Conceição: Prefeitura Municipal de Conceição, 2018. Disponível em: <tinyurl.com/um974sa>. Acesso em: 24 maio 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. **Capes**, [on-line], [201-]. Disponível em: <tinyurl.com/y2cnat7z>. Acesso em: 20 maio 2018.

CORREIA, Gilvane Belém. Educação Especial e Currículo: das adaptações curriculares à acessibilidade curricular. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2016. p. 1-16.

COSTA, Manuela Pinto da. Glossário de termos têxteis e afins. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, série I, v. III, p. 137-131, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Magda do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas organizadas em serie e em ciclos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. p. 1-16.

CRUZEIRO (São Paulo). **Concurso Público - Edital nº 01/2019**. Cruzeiro: Prefeitura Municipal de Cruzeiro, 2019. Disponível em: <tinyurl.com/wju8vh5>. Acesso em: 20 maio 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando

seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 31-60.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de Escolas Regulares com crianças com Transtorno do espectro autista**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, edição especial, p. 9-20, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica - 2017. **INEP**, [on-line], 2018. Disponível em: <tinyurl.com/yxxd47c9>. Acesso em: 25 maio 2018.

ITALVA (Rio de Janeiro). **Concurso público - Edital nº 01/2018**. Itálva: Prefeitura Municipal de Itálva, 2018. Disponível em: <tinyurl.com/thzv5cu>. Acesso em: 26 maio 2019.

JANNUZZI, Gilberta de M. Algumas concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: Dos Primórdios ao Início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Percursos de constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849 jul./set. 2012.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: Um estudo no Município de Breves/PA**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém 2011.

LOPES, Karla Borges. **Psicologia da aprendizagem**. Cuiabá: UFMT, 2015.

MAGALHÃES BARATA (Pará). **Concurso público - Edital nº 001/2019**. Magalhães Barata: Prefeitura Municipal de Magalhães Barata, 2019. Disponível em: <tinyurl.com/uammxus>. Acesso em: 25 maio 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Marcia; MARETTI, Márcia. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: **CAp-UERJ**,

2014. p. 1-9.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yochie. A 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, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como Apoio a Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFScar, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO Allan (Org). **Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: Edur, 2011. p. 137-148.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: Bueno, José Geraldo Silveira; Mendes, Geovana Mendonça Lunardi; Santos, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 109-162.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: Entre políticas, práticas e currículo – Um espaço tempo de inclusão? **Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 255-26, set/dez. 2011.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar**. 2013. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Práticas curriculares inclusivas: tensões e desestabilizações a ação docente. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais...** Goiânia: Anpae, 2012.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e Educação Inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 305-315, mar./set. 2010.

MESQUITA, Raul; DUARTE, Fernanda. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Plátano Ed., 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Therezinha G. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: Construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, edição especial, n. 1, p. 81-100, jan./jul. 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BRAUN, Patrícia; LARA, Patrícia Tanganelli. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: Questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, Simone (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 41-60.

OLIVEIRA, Janiby Silva de. **prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

OMOTE, Sadao. Normalização, Integração e Inclusão. **Ponto de Vista**, v. 1, n.1, p. 04-13, jul./dez. 1999.

PALHOÇA (Santa Catarina). **Processo seletivo simplificado para contratação de membros do magistério – Edital nº 001/2019**. Palhoça: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: <tinyurl.com/yxydqq2b>. Acesso em: 26 maio 2019.

PEREIRAS (São Paulo). **Concurso Público - Edital nº 01/2019**. Pereiras: Prefeitura Municipal de Pereiras, 2019. Disponível em: <tinyurl.com/v2f387c>. Acesso em: 27 maio 2019.

PLANOS diários de aulas para José. [S. l.: s. n.]: 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio**, Santa Maria, v. 18, n. 36, p. 150/161, jul./dez. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a Inclusão Escolar**: Diretrizes Políticas, Práticas Curriculares e deficiência Intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014a.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-25, ago. 2014b.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Individual de José. [S. l.: s. n.]: 2016.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Individual de José. [S. l.: s. n.]: 2017.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Individual de José. [S. l.: s. n.]: 2018.

RODRIGUES, Michely Aguiar. **O processo de Inclusão da Criança com Autismo**: mapeando práticas escolares e seus efeitos. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. Procurando indicadores de educação inclusiva: práticas de professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SÃO BENTO DO SUL (Santa Catarina). **Processo Seletivo - Edital nº 003/2019**. São Bento

do Sul: Prefeitura Municipal de São Bento do Sul, 2019. Disponível em: <tinyurl.com/vluxjtc>. Acesso em: 28 maio 2019.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Documentos curriculares e as flexibilizações: escrita histórico-social do currículo em educação especial. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 56-71, jul./set. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, p. 5 -17, jan./abr. 2004.

SOUZA, Thaís Mannoni L. de (Org.). **Glossário de linguística comparada**. Belo Horizonte: Fale UFMG, 2011.

TARTUCI, Dulcéria. Professor de apoio pedagógico, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 08 a 10 de novembro de 2011, Londrina. **ISSN 2175-960X**, 2011. p. 1780-1793.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <tinyurl.com/yysn8d8k>. Acesso em: 22 abr. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, Espanha, 2004. Disponível em: <tinyurl.com/c6orv3m>. Acesso em: 22 abr. 2018.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 7-47, jun. 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NUCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

MESTRANDA: MARIA MÔNICA FERREIRA MENDES
ORIENTADORA: AMÉLIA MARIA ARAUJO MESQUITA

Roteiro de entrevista com a professora de apoio pedagógico

OBJETIVOS:

- Conhecer como se organiza a prática curricular da professora de Educação Especial no âmbito da sala comum da escola regular;
- Identificar que tipo de relação as suas práticas curriculares produziram entre a Educação Especial e o ensino comum;
- Identificar os condicionantes que orientam o desenvolvimento dessa prática durante os três anos de trabalho junto a uma criança com TEA.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Dados de Identificação

Nome:

Tempo de atuação acompanhando crianças com deficiência na sala regular

Questões:

- Considerando os três anos que você acompanhou o processo de inclusão de uma criança com TEA na sala regular:

1. Como ocorreu a sua aproximação com as professoras da sala regular nas diferentes turmas?

1. Como se dava a organização do seu planejamento em relação ao planejamento das professoras da sala regular?
3. Descreva como se dava a tomada de decisões entre você e a professora de referência da turma acerca da definição dos conteúdos, das metodologias e dos recursos?
4. Descreva como você desenvolvia seu trabalho junto às professoras da classe comum no período de 2016 a 2018?
5. No desenvolvimento do seu trabalho junto à criança com TEA que aspectos foram priorizados?
6. Como se dava o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA?
7. No acompanhamento de um aluno com TEA na sala regular como você lidava com a relação individual e coletiva desse aluno?
8. Que avanços podem ser identificados no processo de escolarização do aluno durante o tempo que o acompanhou na sala regular? Que fatores contribuíram para isso?
9. Que aspectos você considera essenciais para o desenvolvimento de práticas curriculares no atendimento a criança com TEA na sala regular?