

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

RAQUEL GAVA FILGUEIRAS

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA COM FOCO NO TRABALHO
COLABORATIVO E NOS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

ALEGRE

2023

RAQUEL GAVA FILGUEIRAS

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA COM FOCO NO TRABALHO
COLABORATIVO E NOS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores.

Orientadora: Aline de Menezes Bregonci

ALEGRE

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F478d Filgueiras, Raquel Gava, 1976-
Os desafios da Educação Especial inclusiva com foco no trabalho colaborativo e nos processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual / Raquel Gava Filgueiras. - 2023.
171 f. : il.

Orientadora: Aline de Menezes Bregonci.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Educação Básica. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Aprendizagem. 5. Estudantes com Deficiência. I. Bregonci, Aline de Menezes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

RAQUEL GAVA FILGUEIRAS

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA COM FOCO
NO TRABALHO COLABORATIVO E NOS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores. .
Aprovada em 12 de dezembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ALINE DE MENEZES BREGONCI

Data: 05/02/2024 16:21:38-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dra. Aline de Menezes Bregonci
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente



MARILEIDE GONCALVES FRANCA

Data: 09/02/2024 11:46:24-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dra. Marileide Gonçalves França
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente



ISABEL MATOS NUNES

Data: 08/02/2024 15:27:52-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente



ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

Data: 06/02/2024 09:49:37-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dra. Ariadna Pereira Siqueira Effgen
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Titular Externo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sou grata a Deus, o autor e Senhor da vida. Aquele que nos acolhe e nos sustenta. Aquele que nos tem nas mãos e nos mantém de pé. Aquele que mantém viva a chama da fé. Aquele que é louco de amor por mim. A Virgem Maria Mãe de Deus e nossa, pelo aconchego, pela serenidade e pela paz de coração.

Mãe, eternamente grata a ti. Um ser incrivelmente belo. Você, mãe, que mesmo diante de todas as dificuldades e ao lado de meu pai, educou seus nove filhos com muita sabedoria e amor. Obrigada por sempre acreditar em nós. Obrigada por todo incentivo, orientações e acolhimento. Pelas suas orações, muito obrigada.

Pai, pela oportunidade de estudarmos, mesmo em meio a tantas dificuldades.

Rafael, minha inspiração. Muito obrigada por ser o melhor filho do mundo, o mais carinhoso e amoroso. Como é bom contar com seu apoio e incentivo. Esse seu jeitinho dizendo: “Mãe, você vai conseguir!”, é fonte de energia e coragem para continuar.

Luiza, sobrinha, afilhada, quase filha. A força no momento em que pensei que tudo daria errado. Seu desespero e ao mesmo tempo seu otimismo me fizeram prosseguir, e hoje estou aqui. Eternamente grata por ser uma pessoa essencial na construção de mais essa etapa da minha vida.

Elisio, meu marido, por sempre acreditar que eu seria capaz. Por todo carinho e compreensão, obrigada.

Aos demais familiares, amigos e colegas de trabalho que de alguma forma acreditaram e torceram por mim, me encorajaram, e por vários momentos compreenderam minhas ausências. Grata a vocês!

Prof^a. Dra. Aline, minha orientadora, muito obrigada!!! Obrigada pelas orientações, por me conduzir de forma tão brilhante na construção desta pesquisa. Por me acolher de forma tão carinhosa, pelas risadas, pelas conversas e pela parceria. Sem dúvidas sentirei saudades dos nossos momentos de estudo, conversas e orientações.

As estimadas, Prof.^a Dra. Marileide Gonçalves França, Prof.^a Dra. Raisia Maria de Arruda Martins e a Prof.^a Dra. Isabel Matos Nunes, obrigada por fazerem parte de minha banca, por todas as contribuições, recomendações e considerações à pesquisa. Contribuíram muito para chegarmos até aqui.

Aos professores e à pedagoga que cordialmente dividiram suas experiências e vivências para a construção de minha pesquisa. Muito obrigada!

E aos estudantes com deficiência intelectual que tenho contato diário. Minha gratidão por trazerem leveza e alegria aos meus dias.

“[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

(SANTOS, 2003)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender *se ocorre o trabalho colaborativo* na EEEFM “Nova Esperança”, e se este trabalho, da forma como acontece, contribui para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e os professores da sala de aula regular é elemento potencializador de práticas e ações voltadas para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, em vista disso, optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e como instrumentos para a produção de dados: a pesquisa documental, utilizando os documentos da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) direcionados para a Educação Especial; e a entrevista semiestruturada realizada com professores da sala regular, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pedagoga. Para tratamento dos dados produzidos, utilizou-se a análise de conteúdo, considerando o que o sujeito pensa e produz dentro de um contexto histórico e social. A pesquisa ancora-se na abordagem de Vigotski (1989; 1998; 2001; 2011), que ressalta que todo estudante é capaz de aprender, desde que sejam valorizadas as suas potencialidades, em respeito ao seu modo e o seu tempo para aprender, que são diferentes; e também nas contribuições de Mendes, Vilaronga, Zerbato e Capellini (2018), que se dedicaram ao estudo do processo do ensino colaborativo para a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Com base nos documentos analisados, nas contribuições teóricas e nos relatos dos entrevistados, verifica-se que o trabalho colaborativo ainda não é uma realidade na escola. Constata-se que a falta de tempo para planejar e de conhecimento sobre os processos que envolvem o desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva no contexto da escola; a ausência de formação; demandas burocráticas excessivas; salas de aula lotadas; falta de conhecimento da função da professora especializada e do objetivo do AEE são obstáculos à proposta do trabalho colaborativo na EEEFM “Nova Esperança”. Porém, evidencia-se que os docentes têm uma visão positiva sobre os processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual quando defendem que todos eles podem aprender e se desenvolver, revelando a possibilidade de ser este um terreno fértil para a aplicabilidade de estratégias voltadas ao trabalho colaborativo entre os professores da classe regular e professores especialistas com vistas à

construção de um espaço escolar inclusivo e de direito aos processos de escolarização ao estudante com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Processos de Escolarização.

ABSTRACT

This research aims to understand whether collaborative work occurs at EEEFM “Nova Esperança”, and whether this work, in the way it occurs, contributes to the schooling process of students with intellectual disabilities. Considering that collaborative work between the specialist teacher and regular classroom teachers is an element that enhances practices and actions aimed at the schooling process of students with intellectual disabilities, we opted for qualitative research, of the case study type. and as instruments for data production: documentary research, using documents from the State Department of Education (SEDU) aimed at Special Education; and the semi-structured interview carried out with regular classroom teachers, Specialized Educational Service (AEE) teacher and pedagogue. To process the data produced, content analysis was used, considering what the subject thinks and produces within a historical and social context. The research is anchored in Vigotski's (1989; 1998; 2001; 2011) approach, which highlights that every student is capable of learning, as long as their potential is valued, respecting their way and time to learn, which are different; and also in the contributions of Mendes, Vilaronga, Zerbato and Capellini (2018), who dedicated themselves to studying the process of collaborative teaching for the learning of target audience students in Special Education. Based on the documents analyzed, the theoretical contributions and the reports of the interviewees, it appears that collaborative work is not yet a reality at school. It appears that the lack of time to plan and knowledge about the processes that involve the development of Inclusive Special Education in the school context; the lack of training; excessive bureaucratic demands; crowded classrooms; lack of knowledge of the role of the specialized teacher and the objective of the AEE are obstacles to the proposal of collaborative work at EEEFM “Nova Esperança”. However, it is evident that teachers have a positive view of the schooling processes of students with intellectual disabilities when they argue that they can all learn and develop, revealing the possibility of this being fertile ground for the applicability of work-oriented strategies. collaboration between regular class teachers and specialist teachers with a view to building an inclusive school space and the right to schooling processes for students with intellectual disabilities.

Keywords: Collaborative Work. Specialized Educational Service. Intellectual Disability. Schooling Processes.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ASEE – Assessoria de Educação Especial
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/ES – Conselho Estadual de Educação/Espírito Santo
CEFOPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Comitê de Ética em Pesquisas
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CL – Colaborativo
DA – Deficiência Auditiva
DI – Deficiência Intelectual
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Madre Gertrudes de São José
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
JPP - Jornada de Planejamento Pedagógico
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PCA - Professor Coordenador de Área
PL – Planejamento
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEEDUC - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SESC - Serviço Social do Comércio

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

SRE - Superintendência Regional de Educação

STI – Superintendência de Tecnologia da Informação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDAH –Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UERJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFB – Universidade Federal de Brasília

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALA DE AULA REGULAR E TRABALHO COLABORATIVO: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO.....	23
2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ESCOLA REGULAR – UMA PROPOSTA DE ENSINO COLABORATIVO	28
2.2 UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE PAEE	29
2.3 O TRABALHO COLABORATIVO E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	32
2.4 AÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E COLABORATIVA	33
2.5 TRABALHO COLABORATIVO: DESAFIOS, DISTANCIAMENTOS E LIMITES ..	36
3 TODA CRIANÇA PODE APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI.....	39
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKI PARA O PROCESSO DE PESQUISA	39
3.2 OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI.....	46
3.3 OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	53
4 O FAZER DA PESQUISA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
4.1 ORGANIZAÇÃO LEGAL E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	68
5 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL	69
5.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR.....	76
5.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO APRESENTADO PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEDU.....	79

5.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: COMO ESSE ESPAÇO É UTILIZADO?	85
5.4 ENSINO COLABORATIVO E TRABALHO COLABORATIVO – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	86
5.5 A SEDU E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	93
6 TRABALHO COLABORATIVO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	106
6.1 EXPERIÊNCIA E CONCEPÇÕES SOBRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	109
6.2 PRÁTICAS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO – POSSÍVEIS DESAFIOS PARA O TRABALHO COLABORATIVO NAS ESCOLAS REGULARES.....	120
6.3 TRABALHO COLABORATIVO – O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA SALA REGULAR	125
6.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PELA VIA DO TRABALHO COLABORATIVO.....	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	160
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	161
APÊNDICE B - Declaração de Anuência Prévia.....	163
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a professora do AEE	165
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com o professor da sala regular de ensino.	167
APÊNDICE E– Roteiro de entrevista com a pedagoga	169

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa nasce de um problema e a nossa pesquisa buscou compreender se o trabalho colaborativo ocorre na EEEFM “Nova Esperança”, e se este trabalho, da forma como ocorre, contribui para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Esse problema emerge do trabalho que exerço como profissional da educação e também do envolvimento com a Educação Especial no contexto da escola regular. Esse envolvimento se deve à relação estabelecida com a constituição do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nas últimas décadas; ciente de que muitos são os percalços, dificuldades e limitações encontradas ao longo de todo período histórico e político para a implantação de ações voltadas a uma educação, de fato, inclusiva e justa em todo cenário da Educação Especial no Brasil.

É importante ressaltar que minha relação com a Educação especial se deu ao longo de minha vida pessoal e profissional, e dessa relação surgiu a necessidade de se pesquisar as implicações do trabalho colaborativo, dentro da escola regular, para o desenvolvimento do estudante da educação especial. Porém, a Educação Especial é algo que está presente em minha vida desde os primeiros contatos com estudantes PAEE, de forma mais específica, aqueles com Deficiência Intelectual (DI). Faltam palavras para definir o quanto as relações estabelecidas com esses estudantes encheram de novos significados a minha caminhada enquanto professora, pedagoga e também enquanto ser humano.

Esse contato iniciou-se em uma proposta de estágio realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), quando cursava Pedagogia na FAFI “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Madre Gertrudes de São José”, no ano de 1998, em Cachoeiro de Itapemirim – ES. Com essa experiência, tive a oportunidade de vivenciar situações de contato direto com estudantes com deficiência intelectual, que enriqueceram minha experiência enquanto profissional da educação. Pude perceber naquelas pessoas as mais valiosas oportunidades de aprendizagem, quando

valorizamos suas potencialidades e não suas limitações, pois, como afirma Vigotski¹ (2021), todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver.

Cabe recordar que a década de 1990 trouxe significativas mudanças para a Educação Especial no Brasil. Iniciamos com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, que em seu artigo 55, determinava que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nesse período, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) passam a influenciar a formulação das Políticas Públicas da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010).

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) aponta que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.” Também em 1994, é publicada a primeira Política Nacional de Educação Especial que, mesmo que não tenha contribuído para a efetivação de práticas escolares que garantissem a aprendizagem de todos na escola comum, define a classe comum como:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994b).

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994a) é propagada tendo como ponto central a concepção de que as pessoas com deficiência ingressassem à escola regular e não mais aos espaços segregadores, o que provocou debates em relação ao atendimento desse público:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e

¹ Como a grafia do nome do autor apresenta variação em diferentes traduções, utilizaremos uma só forma ao grafar o nome do autor, porém preservaremos as indicações diferenciadas nas Referências.

necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994a, p. 1).

Nesse sentido, de acordo com Mendes (2006), a Declaração de Salamanca foi considerada um ponto crucial para a educação inclusiva, uma vez que possibilitou um crescente movimento nas discussões públicas em relação ao sentido do percurso escolar dos estudantes PAEE (KASSAR, 2011). Desde então, começam os movimentos de pesquisas em muitos países, sendo que, no Brasil, o processo de inclusão começou a ser debatido, culminando na inclusão social.

Assim, com a Declaração de Salamanca, a inclusão no ensino regular passou a ser conteúdo de pesquisas e movimentos científicos (SANT'ANA, 2005). Dessa maneira, todo processo de ingresso ou não das pessoas com deficiência na escola começou a ser discutido pela comunidade científica, colaborando assim com o percurso da inclusão, já que suas necessidades eram melhor compreendidas. Para Miranda (2008) a declaração significou um progresso relevante para a educação como um todo, tendo em vista que, ao destacar para os governantes a importância de investimentos financeiros nas escolas, contribuiu para atender a todas as crianças com deficiência ou não.

Neste momento histórico, temos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), documento posterior a Declaração de Salamanca, que traz em seu corpo a garantia de que as pessoas com deficiência tenham direito à matrícula na rede comum de ensino e atendimento educacional especializado gratuito. Em seu artigo 58, indica que a Educação Especial é dirigida aos estudantes com deficiência, e favorece o atendimento a esses estudantes nas escolas regulares, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 4, III).

Mendes (2006) destaca que, além da LDBEN nº 9.394/96, a Constituição Federal também determina que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos e

o estudante com deficiência tenha o direito ao atendimento educacional especializado e em seu art. 208, III – destinado aos portadores de deficiência² – defende que esse atendimento seja preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Inserida neste contexto, prosseguia em minha trajetória, sempre me aproximando da Educação Especial, buscando conhecer quem eram os estudantes PAEE e como poderíamos contribuir para a elaboração de ações e práticas voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, nas escolas em que trabalhei da rede privada e da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, atuando como pedagoga e como professora da sala de aula regular. Todavia, por muitas vezes, não encontrei o apoio e o resultado esperado. Mesmo assim, e apesar de todos os desafios, sempre busquei novos conhecimentos em cursos e formações, na tentativa de conhecer e aprender novas práticas que possibilitassem um contexto escolar mais inclusivo e gerador de possibilidades para o estudante com deficiência intelectual.

Destaca-se aqui que a chegada do novo milênio trouxe grandes mudanças para a Educação Especial no Brasil, iniciadas em 2001 com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que em seu Art. 2º, institui que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais³, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, ressalta que “o grande avanço que ‘a década da educação’ deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. No ano seguinte, a Lei nº 10.436/02 “reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte

² Nomenclatura utilizada na época, atualmente nos referimos a pessoas com deficiência.

³ O termo *necessidades educacionais especiais* foi introduzido pelo Relatório Warnock (1979). A terminologia foi empregada em vários documentos nacionais antes das expressões pessoas com deficiência e público-alvo da Educação Especial tornarem-se mais usuais no contexto social e educacional brasileiro.

integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia”. Essa lei demandou um decreto para sua regulamentação, que foi publicado no ano de 2005. O Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) traz em seu texto os diversos elementos que passaram a ser considerados necessários à educação e à saúde das pessoas surdas e deficientes auditivas a partir da promulgação da Lei de Libras.

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implementa o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2008), com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito ao acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Estado brasileiro, signatário desta convenção, assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, recebendo todos os estudantes em seu espaço (ONU, 2006). Neste documento, evidencia-se que “não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (ONU, 2006), baseando-se no modelo social de deficiência que, compreende a deficiência como uma construção social e não como um problema do indivíduo (FRANÇA, 2013).

Todas as diretrizes da convenção são baseadas em modelos sociais de deficiência. Ao contrário do modelo médico, que se caracteriza principalmente pela descontextualização da deficiência, vista como um "problema" que existe na pessoa, o modelo social esclarece que o fator limitante são as barreiras que existem no meio físico e social, não a deficiência própria. Portanto, a questão não é "tratar" a pessoa ou esperar que ela "mude", mas identificar e remover as barreiras existentes no espaço, no ambiente físico, no transporte, na informação, na comunicação, nos serviços, nas atitudes, etc., que servem de impedimento à participação plena em todos os aspectos da vida em sociedade.

Diante de um movimento crescente de educação para todos, avanços significativos foram direcionados para a garantia do direito ao acesso à escola. Porém, quando se trata de sujeitos historicamente excluídos do sistema escolar, não basta apenas

garantir o acesso, é preciso que se desenvolvam políticas de permanência voltadas para a concretização do direito à educação, do direito de aprender e se desenvolver em um espaço acolhedor das diferenças e gerenciador de práticas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, numa proposta de educação para todos. Dessarte, Freire (2004), ao defender a importância de agirmos contra qualquer manifestação de opressão, esclarece que devemos viver e aprender com a diferença, entendendo que o diferente não é o inferior e que a tolerância demanda respeito aos seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, e que não o negue só porque é diferente (FREIRE, 2004).

Desta maneira, no ano de 2010, quando passei a atuar como pedagoga concursada em uma escola da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo e por causa da minha estreita ligação com a Educação Especial, o diretor da unidade de ensino solicitou que fosse a responsável pelas ações desenvolvidas dentro desse contexto, envolvendo estudantes, responsáveis, professores e demais pedagogos da escola. Tarefa que me deixa muito feliz e realizada, pois, a oportunidade de conviver de forma tão próxima com essa realidade me faz um ser humano melhor e mais comprometido com as propostas de ensino, atendimento e desenvolvimento do estudante PAEE, mais especificamente, dos estudantes com deficiência intelectual.

Este encontro diário com a Educação Especial me fez pensar em diferentes situações para serem apresentadas como problema desta pesquisa. Porém, a preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual levou-me a refletir sobre o trabalho colaborativo na escola, buscando entender se este trabalho é uma realidade na escola e se, da forma como ocorre, contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), elucidam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 65).

De igual modo, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022), definem que o trabalho colaborativo envolve a parceria e divide as responsabilidades

entre professor do ensino comum e o professor da educação especial, no planejamento, no desenvolvimento das atividades e na avaliação das ações.

Partindo desses pressupostos, entendemos o trabalho colaborativo como condição essencial para pensar a inclusão e o trabalho promovido pela Educação Especial, pois, pensar em uma escola inclusiva é pensar na escola que atenda o direito à educação para todos os estudantes, com metodologias, estratégias e ações que viabilizem o processo de desenvolvimento de cada um, num contexto heterogêneo de troca e interação.

Em vista disso, para a efetivação de uma educação mais humana e inclusiva, que valorize as potencialidades e compreenda as diferenças como um processo de construção e aprendizagem, estabelecemos como pergunta norteadora: Se o trabalho colaborativo ocorre na EEEFM “Nova Esperança”, e se esse trabalho, da forma como ocorre, contribui para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual?

Dessa forma, para alcançar o nosso objetivo principal, que é compreender se ocorre o trabalho colaborativo na EEEFM “Nova Esperança”, e se este trabalho, da forma como ocorre, contribui para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, traçamos como objetivos específicos:

- Levantar dados documentais da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) que versam sobre a política estadual de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado;
- Conhecer, por meio das falas dos docentes do ensino regular, da professora do Atendimento Educacional Especializado e da pedagoga, como é realizado o planejamento do trabalho realizado com os estudantes com deficiência intelectual;
- Analisar se ocorre e como ocorre o trabalho colaborativo no atendimento ao estudante com deficiência intelectual.

Isto posto, após justificarmos os motivos que nos levaram a escolha do tema da investigação e apresentarmos os elementos iniciais, fundamentais ao desenvolvimento dessa investigação, no segundo capítulo, explicitaremos o percurso

da revisão de literatura a partir do levantamento das produções acadêmicas, organizadas posteriormente em cinco eixos temáticos com destaque à abordagem dada à temática da educação especial.

No terceiro capítulo, evidenciaremos como aporte teórico as contribuições de Vigotski (2021). Assim, com base na perspectiva histórico-cultural, defendemos o potencial de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, considerando-o como um sujeito histórico e que se desenvolve nas relações estabelecidas durante a vida, destacando a mediação como elemento imprescindível ao trabalho colaborativo no contexto das escolas regulares de ensino.

O percurso metodológico será apresentado no capítulo quatro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, em que, para produção dos dados, procedemos um levantamento dos documentos oficiais que norteiam a Educação Especial no estado do Espírito Santo, e também a realização de entrevistas semiestruturadas com professores da sala regular, professora do Atendimento Educacional Especializado e pedagoga.

O quinto capítulo destina-se à análise da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e também ao que está disposto nos documentos da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) sobre o tema, buscando elucidar como o Atendimento Educacional Especializado, a sala de recursos funcionais e o trabalho colaborativo são apresentados nesses documentos, de forma a identificar como essas orientações impactam o cotidiano da escola regular.

Já no capítulo seis, apresentaremos os dados produzidos a partir da análise das entrevistas realizadas com o professor do Atendimento Educacional Especializado, professores da sala regular e pedagogo da escola. Desse modo, buscando pela análise das falas e dos posicionamentos dos entrevistados compreender como se dá o trabalho colaborativo no contexto da escola, além de identificar as fragilidades existentes em relação ao trabalho da Educação Especial na EEEFM “Nova Esperança” .

Por fim, no sétimo capítulo seguem-se as considerações finais, onde são retomados os objetivos desta pesquisa e as respostas encontradas por meio dos dados

produzidos, considerando os desafios que se interpõem à educação inclusiva no contexto da Educação Especial no Brasil, contudo, reconhecendo que o trabalho colaborativo entre os professores especialistas, professores da sala regular e pedagogos pode se configurar como um caminho para o estabelecimento de uma escola de fato inclusiva.

A partir de tudo que foi exposto e da minha vivência enquanto pedagoga, reafirmo importância desta pesquisa pela necessidade urgente de se repensar o papel da escola como um espaço acolhedor, em que todos tenham o direito de aprender e de se desenvolver em uma sala de aula regular, em constante interação com o outro, por meio de um trabalho educativo planejado, articulado, colaborativo, de modo a respeitar os diferentes modos e tempos de aprender que os estudantes, não só os PAEE, possuem.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALA DE AULA REGULAR E TRABALHO COLABORATIVO: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), amplia-se as possibilidades de se pensar uma educação mais justa e de garantia de direitos, aumentando assim, os debates e produções científicas acerca do tema. Assim, para aprofundamento de nossa pesquisa trouxemos alguns elementos para substanciar nosso trabalho, já que a revisão de literatura nos apresenta um repertório da produção científica acessível para o levantamento das redes de pensamento e concepções que associam saberes de várias fontes, em busca de conhecimentos que nos levam ao encontro daquilo que desejamos conhecer, pesquisar e nos apropriar.

Destaca-se que a revisão de literatura é fundamental para a escrita de um texto científico, pela possibilidade de contato com a produção de outros pesquisadores sobre o tema proposto, subsidiando assim, a pesquisa desenvolvida. Dorsa (2020) explica que:

[...] Como fio condutor na elaboração de um projeto de pesquisa, de teses, dissertações ou mesmo da escrita de um artigo, a revisão de literatura estabelece uma linha de raciocínio que pode guiar a leitura dos pesquisadores, levando-os das premissas às conclusões (DORSA, 2020, p. 1).

Dessa forma, realizamos uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores “ensino colaborativo” AND “atendimento educacional especializado” ; “sala regular” AND “trabalho colaborativo” e “trabalho colaborativo” AND “deficiência intelectual”, com o recorte temporal de 2009 a 2021. Neste primeiro levantamento, foi possível encontrar um total de 68 resultados. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os mesmos descritores e o mesmo recorte temporal, encontramos um total de 31 resultados, totalizando 99 trabalhos para a busca solicitada.

O critério adotado, ou seja, o ponto de partida – o ano de 2009 – para a escolha dos trabalhos foi a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelece o direito ao AEE no contexto das salas e escolas regulares de ensino, enfatizando a necessidade e a importância da socialização e interação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. E também a Resolução nº 4/2009, que em seu art. 13, inciso VIII, estabelece que uma das atribuições do professor que realiza o atendimento educacional especializado é manter uma articulação com o professor da sala comum visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, descartamos aqueles que não se adequavam ao tema em estudo. Assim, foram selecionados 20 (vinte) trabalhos, publicados de 2009 a 2021, que discutem a temática do trabalho colaborativo e sua contribuição para a inclusão do estudante com deficiência intelectual no contexto da escola regular de ensino. Sendo, sete teses, sete dissertações e seis artigos.

Destaca-se que o recorte temporal definido para a revisão de literatura refere-se ao período de 2009 a 2021, porque o ano de 2009 traz consigo os avanços da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e o ano de 2021, refere-se ao ano de início de minha pesquisa enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC).

Para melhor compreensão do assunto proposto, agrupamos os trabalhos por eixos temáticos, destacando a proposta de estudo e a abordagem dada. Assim, temos os seguintes eixos: 1) Atendimento educacional especializado e escola regular – uma proposta de ensino colaborativo; 2) Uma proposta de trabalho colaborativo para a aprendizagem do estudante PAEE; 3) O trabalho colaborativo e o estudante com Deficiência Intelectual; 4) Ações e estratégias pedagógicas numa perspectiva inclusiva e colaborativa; 5) Trabalho colaborativo: desafios, distanciamentos e limites.

Os trabalhos encontrados na revisão de literatura estão organizados no quadro a seguir:

Quadro 01 – Autores pesquisados para revisão de literatura

1- Eixo temático:					
Atendimento educacional especializado e escola regular – uma proposta de ensino colaborativo					
Autor(a)	Título	Tipo	IES	Ano	Aproximações
MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie	Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular	Artigo	UFPR	2011	A defesa que a colaboração e a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula regular contribuem para a formação de escolas mais inclusivas, com práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento e a aprendizagem do estudante PAEE.
VILARONGA, Carla Ariela Rios	Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do coensino	Tese	UFSCar	2014	
MIRANDA, Theresinha Guimarães	Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: Construindo sistemas educacionais inclusivos	Artigo	UFB	2015	
ARARUNA, Maria Rejane	Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas de Fortaleza	Tese	UFC	2018	
2- Eixo temático:					
Uma proposta de trabalho colaborativo para a aprendizagem do estudante PAEE					
BORGES, Carline Santos	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento da escola comum	Dissertação	UFES	2014	A necessidade de ações voltadas para a implementação de práticas que de fato contribuam para o processo de escolarização e aprendizagem do estudante PAEE.
MARTINELLI, Josemaris Aparecida	Trabalho Colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Dissertação	UEL	2016	
SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos	A perspectiva do professor da escola especial no contexto da escola comum	Dissertação	UNESP	2020	
TEIXEIRA, Andrise	O trabalho colaborativo entre o professor da Educação Especial que atua na sala de recursos multifuncionais e do ensino comum em escolas públicas	Dissertação	UNIOESTE	2021	

3- Eixo temático: O trabalho colaborativo e o estudante com Deficiência Intelectual					
Autor(a)	Título	Tipo	IES	Ano	Aproximações
BRAUN, Patricia	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Tese	UERJ	2012	O trabalho colaborativo configura-se como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, dentro da sala de aula comum do ensino regular.
LAGO, Danúcia Cardoso	Atendimento Educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino nos dois municípios	Tese	UFSCar	2014	
MARANI, Alana; RIBEIRO, Mariana Adelina; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes	A importância do ensino colaborativo para o aluno com deficiência intelectual	Artigo	Claretiano	2019	
OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; MATOS, Maria Almerinda de Souza	Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado	Artigo	UFMS	2021	
4- Eixo temático: Ações e estratégias pedagógicas numa perspectiva inclusiva e colaborativa					
ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva	Tese	UFRN	2016	A defesa da importância do planejamento colaborativo de estratégias e práticas pedagógicas para a implementação de ações favoráveis a escolarização e ao desenvolvimento dos estudantes PAEE
VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula	O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: Da teoria à prática docente	Artigo	UFSCar	2016	
EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira	A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas	Tese	UFES	2017	
MACHADO, Michela Lemos Silveira	O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva	Dissertação	UNIPAMPA	2019	

5- Eixo temático: Trabalho colaborativo: desafios, distanciamentos e limites					
Autor(a)	Título	Tipo	IES	Ano	Aproximações
MOSCARDINI, Saulo Fantato	Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais	Dissertação	UNESP	2011	Destaque às causas consideradas responsáveis pelo distanciamento entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala regular de ensino, bem como os desafios e limitações para que o trabalho colaborativo aconteça no contexto das escolas regulares de ensino.
MOSCARDINI, Saulo Fantato	Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: Aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais	Tese	UNESP	2016	
SOUZA, Daiane Roberta de; SILVA, Roberta Natália da; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes	Ensino colaborativo: benefícios e desafios	Artigo	UFSCar	2016	
FLORES, Andrezza Santos	Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular	Dissertação	UNESP	2018	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, apresentaremos os objetivos e resultados propostos por cada trabalho selecionado, de forma a desvelar suas aproximações e contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ESCOLA REGULAR – UMA PROPOSTA DE ENSINO COLABORATIVO

Como primeiro eixo temático, tem-se a proposta de ensino colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e da sala comum, e suas contribuições para o processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, visto que compreendemos que esta é a proposta central desta pesquisa.

Nesse sentido, Vilaronga (2014), Miranda (2016) e Araruna (2018) destacam que para uma educação que atenda às especificidades de todos os estudantes, faz-se necessário pensar em estratégias que busquem o desenvolvimento e a aprendizagem, numa proposta de ensino colaborativo, na qual o professor da sala comum trabalha em colaboração com o professor da Educação Especial no planejamento, na realização e na avaliação do ensino dos estudantes, para a concretização do processo de inclusão escolar. Miranda (2016, p.81) declara que:

[...] a colaboração entre a Educação Especial e a educação comum, quando é eficaz, beneficia a todos os estudantes e também aos professores, que se sentem renovados e entusiasmados [...] melhorias no desempenho acadêmico dos alunos com Necessidades Educativas Especiais bem como na sua autoestima, em suas habilidades sociais e em seu relacionamento com os pares.

Dessa maneira, a articulação entre o professor especialista e o professor da sala regular irá contribuir para a efetivação de um ambiente escolar inclusivo, capaz de gerar condições favoráveis para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, num ambiente diverso, onde todos aprendem juntos.

Já Mendes, Almeida e Toyoda (2011) enfatizam que a via de colaboração entre Educação Especial e a regular é um caminho promissor para a construção de escolas

mais inclusivas, uma vez que a aprendizagem colaborativa aponta alternativas que não estão disponíveis em ambientes mais isolados e tradicionais. Isso porque a interação permite maiores expectativas em relação a aprendizagem e o sobrepujamento de situações que muitas vezes não podem ser superadas no trabalho solitário, o que fica evidente nos relatórios de estudantes e nos apontamentos dados pelos professores envolvidos no projeto analisado pelas autoras.

Os estudos apresentados neste eixo temático alinham-se ao objetivo proposto nesta pesquisa, ao retratar a importância de um ensino articulado e colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala regular, para elaboração e planejamento de práticas que potencializem o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com deficiência, além disso, situam a interação como fator primordial para o aprendizado, apresentando como base teórica, a visão histórico-cultural apresentada por Lev Semenovitch Vygotsky e por aqueles que deram continuidade aos seus estudos.

2.2 UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE PAEE

Neste segundo eixo, trazemos o trabalho colaborativo para o contexto das escolas regulares e as considerações dos autores sobre esse processo de articulação para a viabilização de um ambiente educacional mais inclusivo e produtivo.

A dissertação de Teixeira (2021) considera o trabalho colaborativo como fundamental ao processo de escolarização e aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na práxis pedagógica.

Assim, buscou-se a partir das reflexões desenvolvidas, conceituá-lo como um conjunto de ações, que pressupõem o trabalho ombreado, intencionalmente planejado e sistematizado, entre os professores de Educação Especial e do ensino comum, reiterando o trabalho docente como uma atividade consciente, humanizadora e coletiva, que deve ser fortalecida pela equipe pedagógica escolar, para assim tornar-se instrumento indispensável ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE (TEIXEIRA, 2021, p. 125).

O trabalho colaborativo, dessa forma, apresenta-se como importante ferramenta para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante PAEE, ao pressupor que a realização de ações e planejamentos conjuntos possibilitam a união de saberes e a busca de estratégias que viabilizam o acesso aos conhecimentos. Para Teixeira (2021), quando esses aspectos são respeitados, aumenta-se as oportunidades de desenvolvimento intelectual do estudante com deficiência, tendo em vista que a aprendizagem decorre de práticas educativas que favorecem o processo educativo.

Nesse sentido, Borges (2014) traz a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado como fator potencializador do processo de escolarização dos estudantes PAEE. Assim, ao admitir que o conhecimento é produzido de forma articulada, considera todas as potencialidades dos estudantes envolvidos nesse percurso. Já Santos (2020) evidencia a necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo junto a gestão e toda equipe escolar, favorecendo a formação de uma escola colaborativa e inclusiva. Para isso, defende que:

Existe uma dificuldade enfrentada pelas professoras da sala comum e da educação especial de participarem de momentos de reflexão, formação e elaboração juntas, já que seus horários são alternados. Para se pensar numa proposta inclusiva e colaborativa, precisamos de uma mudança estrutural a ponto de dar condições de tempo de trabalho coletivo entre essas professoras, o que infelizmente na maioria das escolas não está sendo muito efetivo para momentos de trocas pedagógicas entre os profissionais (SANTOS, 2020, p. 111).

Tanto Borges (2014) como Santos (2020) apresentam o trabalho colaborativo como fator potencializador para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante PAEE, destacando a importância de toda a escola estar articulada e envolvida nesse processo. O que na maioria das vezes, requer uma mudança estrutural no sentido de organizar tempos e espaços para que professores da sala regular e professores especialistas possam pensar e planejar juntos, no intuito de alcançarem uma educação mais inclusiva e capaz de atender a diversidade da sala de aula.

Martinelli (2016) também apresenta a necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo junto à gestão pedagógica da escola, à professora especialista e aos

demais professores, com vista a aprimorar o processo de inclusão dos estudantes PAEE. Para a autora, os direcionamentos da equipe pedagógica da escola podem contribuir para a organização da dinâmica colaborativa entre os professores, estabelecendo e criando momentos de troca de conhecimento entre professores das disciplinas específicas e professor da Educação Especial.

Acreditamos que a proposta do trabalho colaborativo atende os princípios da Educação Inclusiva que propõe uma educação para todos os alunos com ou sem NEE. Se almejamos uma educação de qualidade e de respeito às diferenças, temos que nos preparar e nos capacitar para trabalhar com a diversidade em uma escola inclusiva. Para além da capacitação em relação a conhecimentos teóricos e metodológicos, é necessário que os professores aprendam a estabelecer relações profissionais baseados na colaboração entre os pares e, principalmente, com o professor especialista (MARTINELLI, 2016, p. 98).

Assim, em consonância Martinelli (2016), Borges (2014), Santos (2020) e Teixeira (2021), entendemos o trabalho colaborativo como importante instrumento para efetivação do processo de escolarização, assegurando ao estudante práticas pedagógicas pensadas coletivamente e direcionadas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do mesmo.

Em vista disso, apesar das inquietações que permeiam o processo educativo do estudante com deficiência no contexto das escolas regulares, destacamos o trabalho colaborativo como ponto central da pesquisa, de modo a encontrar respostas sobre o trabalho desenvolvido na escola pesquisada, envolvendo professores da sala regular e professor do atendimento educacional especializado, em busca de práticas e ações articuladas e pensadas para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do estudante com deficiência intelectual.

Diante do exposto, podemos afirmar que o trabalho colaborativo entre professores é um recurso essencial para nortear e provocar mudanças na maneira de pensar, de planejar, de agir e de resolver situações difíceis, gerando alternativas e possibilidades de êxito à complexa tarefa pedagógica. Dessarte, em diálogo com essas produções, nossa proposta de pesquisa perpassa os caminhos da colaboração no contexto educacional regular, a fim de verificar se as práticas colaborativas estão presentes na escola, uma vez que se entende que para a cultura escolar ser inclusiva precisa ser mais articulada e colaborativa.

2.3 O TRABALHO COLABORATIVO E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Como terceiro eixo, apresentamos a abordagem do trabalho colaborativo com foco no estudante com deficiência intelectual e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento dentro da sala de aula regular de ensino. Dessa maneira, Marani, Ribeiro e Fantacini (2019) apresentam como objetivo do trabalho que realizaram compreender a importância do ensino colaborativo para o estudante com deficiência intelectual. A partir disso, constataram o quanto o ensino colaborativo traz benefícios ao desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual em uma sala de aula regular.

Oliveira e Matos (2021) abordam a temática de planejamentos pedagógicos no contexto de articulação ou de colaboração entre o AEE e a sala comum, com foco em crianças com deficiência intelectual. As autoras destacam em seus resultados que é preciso considerar características específicas presentes no estudante com deficiência intelectual no momento de planejar atividades e nas práticas pedagógicas. Além disso, destacam que os processos de mediação pedagógica merecem muita atenção nesse percurso. Assim, como discorreremos em nosso referencial teórico, a mediação, como defendida por Vigotski, é fator essencial para direcionar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

A tese de Braun (2012) tem a finalidade de analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para estudantes com deficiência intelectual dentro de uma proposta colaboração com a equipe pedagógica, no intuito de garantir o ensino, a participação e a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, tanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como na sala de aula regular, fator essencial ao desenvolvimento desta investigação. A autora pontua que a mediação planejada, intencional e desafiadora, em todos os ambientes da escola, foi fundamental para a organização do ensino e da aprendizagem do estudante participante da pesquisa.

Já a tese de Lago (2014) destaca que o ensino colaborativo configura-se como uma estratégia eficaz para aprendizagem do estudante com deficiência intelectual nas

escolas comuns. Em vista disso, faz-se necessário que professores da Educação Especial e da sala comum trabalhem numa relação igualitária, em busca de estratégias que possam favorecer a escolarização dos estudantes PAEE dentro da sala de aula comum do ensino regular. Assim, ao apontar essa parceria como um serviço de apoio da Educação Especial centrado na sala de aula comum, “[...] ficou evidente que o apoio e a intervenção do professor de educação especial no âmbito da sala de aula comum contribuem para diminuir as dificuldades de aprendizagem desses alunos” (LAGO, 2014, p. 214).

Nesse sentido, destacamos como contribuições a proposta de colaboração que é ponto central desta pesquisa, bem como os processos de mediação dentro da ação pedagógica desenvolvida com os estudantes com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, centrados na abordagem histórico-cultural de Vigotski (1989), ressaltamos que a aprendizagem humana ocorre por meio de interações sociais entre o indivíduo e o seu meio cultural. Desse modo, compreendemos que só é possível desenvolver as funções psicológicas superiores, níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento por meio da convivência com o outro e com a cultura na qual se está inserido.

Assim, destacamos a relevância desses trabalhos para a nossa proposta de pesquisa, uma vez que consideram o trabalho colaborativo como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual em sala de aula comum, com ações e atividades pensadas e realizadas em conjunto, em que o professor do atendimento educacional especializado e professor da sala regular planejam juntos, no sentido de viabilizar caminhos alternativos e favoráveis a aprendizagem de todos os estudantes.

2.4 AÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E COLABORATIVA

Como quarto eixo, destacamos a importância do planejamento colaborativo de estratégias pedagógicas para a implementação de práticas favoráveis a escolarização

e ao desenvolvimento dos estudantes PNEE. Nessa perspectiva, Araújo (2016) e Effgen (2017) apresentam a necessidade de uma reorganização do ensino, num processo de ressignificações de práticas para que o estudante aprenda, sendo a articulação entre professor do AEE e professor da sala regular, fundamental para esse processo. Para que essa articulação aconteça, as autoras defendem a importância de uma formação continuada em contexto, a partir das necessidades apontadas frente ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ao adotar uma perspectiva sociocultural, Araújo (2016, p. 146) destaca que:

[...] a mediação do professor exerce função essencial no processo de escolarização desse alunado, por possibilitar a interação entre grupos heterogêneos e por desafiá-los a vivenciar situações coletivamente, a partir do pressuposto de que todos os alunos são sujeitos aprendentes.

Para Effgen (2017, p. 10), “[...] A mediação do professor é fundante para o processo de apropriação, aprendizagem e desenvolvimento do aluno”. Do mesmo modo, Araújo (2016, p. 150) conclui que “em função da necessidade de mobilização entre os professores atuantes na escola, o Atendimento Educacional Especializado exerce um papel articulador na construção de práticas pedagógicas inclusivas para os alunos com deficiência intelectual”. Dessa forma, em consonância com a defesa de Araújo (2016) e Effgen (2017), destacamos a importância de dialogarmos com os professores, sujeitos da pesquisa, uma vez que com essa experiência torna-se possível compreender o processo de planejamento e desenvolvimento das práticas e das ações pensadas para os estudantes com deficiência intelectual no contexto da sala regular, ancorando-se na perspectiva vigotskiana que atribui à mediação papel fundamental para o processo de desenvolvimento do estudante com deficiência.

Em sua dissertação, Machado (2019) se propõe a analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos aos estudantes PNEE. De acordo com a autora, o professor do Atendimento Educacional Especializado deve elaborar junto aos demais professores e a equipe pedagógica da escola, ações educativas para a organização do processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Essas ações demandam a participação nos momentos de planejamento, nos estudos de caso e nos conselhos de classe.

Dessa maneira, Machado (2019) aproxima-se das questões a serem levantadas na entrevista com os professores e pedagogo da escola investigada, no sentido de compreender como são planejadas as ações e propostas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes PAEE, bem como, no entendimento da relação estabelecida entre professor da sala regular e o estudante com deficiência, dentro de uma proposta de trabalho colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica.

Já Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) acrescentam que o ensino colaborativo beneficia a escolarização de toda turma, pois, ao compartilharem o conhecimento no trabalho conjunto em sala de aula, os professores progredem em relação às metodologias de ensino e dividem, no espaço de tempo em que atuam, de forma colaborativa a responsabilidade de ensinar a todos os estudantes.

As considerações dessas autoras materializam, para esta investigação, a ideia de trabalho colaborativo, pois o cenário de sua pesquisa se dá em uma sala de aula com dois docentes consecutivos. Contudo, essa não é a realidade de todas as escolas brasileiras nem a que está presente na legislação brasileira, visto que o que está previsto é o trabalho colaborativo entre professor da sala regular e professor do AEE. Entretanto, entendemos que ensino colaborativo e trabalho colaborativo não são conceitos opostos, ao contrário disso, são conceitos complementares.

Destaca-se também a relevância dessas produções no que se refere à importância atribuída aos momentos de planejamento, à interação e à formação dos professores. Dessa forma, viabilizam a compreensão da dinâmica colaborativa e articulada entre os professores para que as propostas de ensino em sala de aula possam contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem do estudante PAEE, ou não.

Ainda nesse aspecto, contribuem para a reflexão e a percepção de que a escola é um espaço para que todos aprendam. Assim, o professor deverá contribuir para a eliminação de qualquer barreira ou manifestações de exclusão dentro do ambiente escolar, no sentido de compreender que o desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação Especial é responsabilidade de todos e não apenas do professor do atendimento educacional especializado.

2.5 TRABALHO COLABORATIVO: DESAFIOS, DISTANCIAMENTOS E LIMITES

Com o quinto e último eixo, destacamos as possíveis causas do distanciamento entre o professor do AEE e o professor da sala regular de ensino, trazendo os limites e os desafios para o processo educativo inclusivo. Nesse sentido, em seus dois trabalhos, Moscardini (2011; 2016) busca compreender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular, inviabilizando os momentos de planejamento articulado para a implementação de uma prática de ensino colaborativa, servindo de obstáculo à concretização da educação inclusiva no espaço escolar.

O autor destaca que a falta de formação inicial e continuada e, muitas vezes, a pouca disponibilidade do professor em se aperfeiçoar, também são obstáculos ao trabalho colaborativo no contexto das escolas regulares. Além do mais, há inúmeras situações vivenciadas na escola em que o estudante público-alvo da Educação Especial é visto apenas como responsabilidade do professor do AEE, sem, contudo, haver compartilhamento de responsabilidades e de atendimento dos mesmos.

Já no artigo de Souza, Silva e Fantacini (2016), as autoras defendem que o trabalho colaborativo visa proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes, uma vez que possibilita ampliar as possibilidades de acesso e permanência na escola comum. Contudo, alertam que além de garantir a matrícula e o acesso à sala regular de ensino, faz-se necessário garantir também o acesso à educação inclusiva com planejamentos e práticas pensadas de forma colaborativa. Dessa forma, ao apresentarem os desafios para se implementar uma proposta de parceria colaborativa entre professores do ensino comum e da Educação Especial, sinalizam um caminho para viabilizar uma escolarização bem sucedida de estudantes do público-alvo da Educação Especial, incluídos nas classes comuns.

Ao abordar em sua pesquisa a gestão escolar articulada à educação inclusiva, Flores (2018, p. 168) destaca que:

Embora as políticas inclusivas e a legislação pareçam ser de domínio público, dado a publicidade que se observa nos discursos oficiais, esse assunto ainda é reservado e desconhecido por muitos profissionais da educação. Nesse sentido, o AEE fica subutilizado no espaço escolar, assim como a participação mais efetiva da professora responsável por esse atendimento. Tais observações indicam a necessidade de um trabalho mais minucioso, por parte da equipe gestora das unidades escolares, pertinente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, detalhando os direitos, as conquistas e os serviços oferecidos às pessoas com deficiência na sociedade e, portanto, na escola.

A autora esclarece que a falta de conhecimento legal sobre a atuação de todos os profissionais da escola pode restringir a responsabilidade da escolarização do estudante com deficiência ao professor especialista, que sozinho não terá condições de elaborar e desenvolver um trabalho que viabilize a inclusão e a aprendizagem desse estudante. Dessa forma, constata-se uma possível limitação que pode favorecer o distanciamento existente entre o professor da sala regular e o professor do atendimento educacional especializado.

De acordo com Flores (2018), o trabalho colaborativo que deve ser uma constante entre professor da sala regular e professor especialista, torna-se fragilizado dentro de um contexto educacional que não possui conhecimento acerca dos direitos e benefícios do estudante com deficiência. A autora alerta que, caso o trabalho colaborativo não se efetive, torna-se impossível a realização de um planejamento com ações coletivas a serem desenvolvidas dentro do contexto da sala regular, inviabilizando caminhos alternativos para a aprendizagem do estudante com deficiência.

Dessa forma, seria fundamental que esse professor tivesse orientação e tempo disponível para a confecção de materiais didáticos pedagógicos que fossem significativos e representativos para seus alunos. No entanto, o excesso de trabalho desses professores, o número excedente de alunos por turma, a falta de preparo e formação concorrem para essa limitação no trabalho inclusivo. Neste caso, propor uma parceria entre professor do ensino regular e da sala de recursos para a construção de recursos pedagógicos poderia ser viável, de forma que os saberes específicos de cada área pudessem se agrupar (FLORES, 2018, p. 168).

Para Flores (2018) há outros desafios, distanciamentos e limitações que podem impedir o trabalho colaborativo de ser uma realidade nas escolas regulares de ensino. Esses obstáculos dificultam cada vez mais a aproximação, a colaboração e a

cooperação que deve existir entre professor da classe regular e professor do atendimento educacional especializado.

Destaca-se que o contato com essas produções foi essencial para a realização das entrevistas com os sujeitos investigados, tendo em vista que os resultados apresentados nortearão os questionamentos sobre as possíveis limitações que se impõem ao trabalho colaborativo, tanto no contexto das escolas regulares de ensino, quanto aos desafios que a Educação Especial enfrenta. Assim, ao elucidar a natureza dessas limitações, torna-se possível que o ambiente da escola regular seja um espaço inclusivo, colaborativo e promotor de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

Ressaltamos, com os trabalhos listados neste eixo, que ainda existem muitos desafios a serem superados para a inclusão dos estudantes da Educação Especial, tais como: a contínua formação de professores, tanto os da sala regular quanto os especialistas; saber lidar com a diversidade; e a compreensão da aprendizagem como prática coletiva. Todavia, o maior desafio é manter a relação profissional dos professores, trabalhando juntos em favor de um único resultado: a aprendizagem dos estudantes.

Conclui-se com esses trabalhos que inviabilizar o trabalho colaborativo e articulado entre os professores do AEE e os da sala regular, ocasiona um distanciamento que resulta em práticas excludentes no contexto da escola. Em vista disso, faz-se de extrema importância pensar em formas de contribuir com este processo de articulação entre os profissionais que trabalham com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Sendo assim, diante de tantos obstáculos e possibilidades, destacamos a relevância desta pesquisa, pois ao compreender o processo de trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores da sala de aula comum, inseridos no contexto da escola regular de ensino, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação Especial, torna-se possível construir um planejamento articulado, com ações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, em um ambiente de respeito, acolhimento e garantia do direito à aprendizagem.

3 TODA CRIANÇA PODE APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Este capítulo apresenta a base teórica que sustenta a pesquisa: as reflexões sobre o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, a partir da teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski, que em seus estudos defendia, de forma muito contundente, a educabilidade da pessoa com deficiência, considerando este sujeito como um sujeito histórico e que se desenvolve nas relações estabelecidas durante a vida.

A partir desses pressupostos, destacaremos o papel da mediação como possibilidade de se construir o trabalho colaborativo no contexto das escolas regulares de ensino, tendo em vista que nossa pesquisa tem como proposta compreender se o trabalho colaborativo ocorre na escola e se este trabalho, da forma como ocorre, contribui para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Além disso, traremos uma reflexão sobre a deficiência intelectual à luz da teoria vigotskiana, com vistas à construção de um arcabouço teórico para nossas análises que serão feitas posteriormente.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKI PARA O PROCESSO DE PESQUISA

Para pensar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, é preciso que a escola faça uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de estudantes que por muito tempo foram excluídos do contexto das escolas regulares de ensino. Esses estudantes que são o público-alvo da Educação Especial – e de forma mais específica com deficiência intelectual – foram considerados incapazes de aprender e nem mesmo ofertou-se a eles as diferentes possibilidades de aprendizagem por um longo período da história. Por esse motivo, faz-se necessário compreendermos a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, a partir da perspectiva histórico-cultural, como defendida por Vigotski e por aqueles que deram prosseguimento aos seus estudos.

Na atualidade, quando abordamos temas relacionados à inclusão, é inegável a importância de nos apropriarmos das contribuições vigotskianas para consolidarmos nossas perspectivas em relação ao processo educacional da pessoa com deficiência. Vigotski volta-se a elucidar as possibilidades e as novas formas de lidar com *psyché* humana, contrariando a visão estagnada e imutável do ser humano, já que, para ele, vivemos e estamos num processo permanente de transformação.

A perspectiva histórico-cultural compreende o ser humano como um ser construído socialmente. Dessa forma, o ser biológico transforma-se em um ser sócio, histórico e cultural em contato com o outro, mediado por instrumentos e sistemas simbólicos. Assim, o desenvolvimento ocorre à medida que o ser humano se aproxima e se apropria das experiências acumuladas e passadas de uns para os outros. Dessarte, o “eu” se forma e se transforma por meio da relação com o outro social.

De acordo com Vigotski (2021), as mudanças no organismo, essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, acontecem por meio da apropriação cultural que se estabelece com a utilização de signos e instrumentos disponíveis no meio social. Dessa maneira, num processo dialético, fatores internos e externos se misturam e conduzem as transformações das funções psicológicas superiores, que se caracterizam com a capacidade de: memória, consciência, percepção, atenção, fala, imaginação, pensamento, vontade, emoção, entre outros.

Posto isso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se estabelece na dimensão social e cultural, o que não anula a função biológica, porém, nos conduz a uma visão dialética desta relação estabelecida no meio social, nas relações com o outro. Assim, a constituição do “eu” se dá por intermédio das mediações, pois o biológico vai se concebendo como um sujeito social a partir da complexidade de suas relações sociais.

Ao nos ancorarmos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano apresentada por Vigotski, assumimos que todo ser humano aprende. Essa visão dialética da realidade contribui de forma significativa para a abordagem dada ao estudante com deficiência, possibilitando um novo olhar para a compreensão da psique humana, com novas formas de intervenção e novos caminhos a serem trilhados. Luria (1988), um dos principais colaboradores de Vigotski, esclarece que a grande preocupação de seu precursor era observar e potencializar o que era favorável

ao desenvolvimento da pessoa com deficiência e não o que era contrário, sempre em busca de descobrir maneiras de intensificar seu desenvolvimento.

Dessa forma, compreendemos que o estudante com deficiência intelectual, no contexto da escola regular, precisa ser considerado como alguém que aprende e que se desenvolve ao ser exposto aos conteúdos e conhecimentos socializados em uma sala de aula comum, em interação com os outros, por meio de atividades, de interlocuções e de visualizações. Assim, entendemos que a sala de aula é espaço privilegiado para o desenvolvimento do estudante com deficiência na escola.

Vigotski compreende o desenvolvimento humano como um movimento realizado em fases que apresentam aspectos que independem dos estados distintos apresentados pelos indivíduos. Sendo assim, o desenvolvimento do indivíduo com deficiência não se distingue qualitativamente do desenvolvimento apresentado por qualquer indivíduo dito como típico, visto que a particularidade da condição orgânica e o tipo de personalidade são os aspectos que diferem o desenvolvimento do sujeito com retardo mental⁴ daquele experienciado por quem não apresenta esse quadro (VIGOTSKI, 2001).

Para Vigotski (2021), as crianças que apresentam um desenvolvimento dificultoso pela deficiência não podem ser consideradas crianças menos desenvolvidas, mas sim, que são desenvolvidas de uma maneira diferente, o que requer práticas e estratégias diversificadas e de valorização das potencialidades, para que seu desenvolvimento e sua aprendizagem aconteçam. Por esse motivo, as propostas educativas que assumem posições contrárias às defendidas por Vigotski, não admitem que cada indivíduo possui uma forma diferente de aprender, nessa vertente um padrão idealizado.

Sendo assim, as estratégias e práticas para serem desenvolvidas com os estudantes com deficiência intelectual não podem seguir modelos únicos comumente trabalhados na sala regular. Longe disso, a metodologia aplicada precisa ser capaz de gerar possibilidades de aprendizagens de forma a atender as particularidades de cada estudante, tendo em vista que estes são seres únicos e apresentam formas diferentes de aprender e se desenvolver, uns com mais agilidade e outros com a necessidade

⁴ Grafia do texto original (VIGOTSKI, 2001)

de aplicação de diferentes estratégias de aprendizagem – denominadas por Vigotski de “caminhos alternativos” e de “recursos especiais” – caracterizando a maneira de aprender de cada indivíduo.

Deste modo, considerar as reflexões de Vigotski requer compreender a pessoa com deficiência como um sujeito de conhecimento e de aprendizagem que necessita do devido investimento pedagógico por parte dos profissionais da escola, e que esse investimento, ou seja, o esforço depositado acarretará retorno para a aprendizagem do indivíduo com e sem deficiência em uma sala de aula regular.

Vigotski (2021), ao abordar a teoria da compensação, defende que a criança com defeito⁵ é capaz de se desenvolver, não apenas por meio de um mecanismo biológico, mas sobretudo, social, já que o homem se desenvolve por meio de suas relações sociais e culturais. Dessa forma, o processo de compensação não se apresenta como a simples substituição das funções ou órgãos comprometidos por outros, mas sim como um processo em que as funções psicológicas superiores, por meio de instrumentos culturais adaptados à estrutura psicológica da criança, criam mecanismos de compensação da deficiência, para que a criança possa se desenvolver.

Assim, a compensação se dá quando, na ausência de um sentido ou capacidade, o indivíduo foca nos demais sentidos e capacidades, direcionando a atenção para outras habilidades e, com isso, formando novas estratégias para o seu desenvolvimento cognitivo. A título de exemplo, em casos de surdez, a pessoa surda na ausência da audição direciona a sua atenção para a visão, como forma de receber informações e compreender o mundo, e também para outros sentidos, como o tato e o olfato. Vale ressaltar que isso não quer dizer que ela tenha uma super visão, afinal, a pessoa pode ser surda e míope, mas significa dizer que ela transfere o foco de sua percepção para a visão.

Nessa perspectiva, Vigotski reconhece a capacidade do indivíduo construir maneiras adaptativas, na intenção de superar as barreiras encontradas. O que se torna possível na interação com o ambiente, pela troca de elementos internos e externos, de forma a transformar a limitação em potencialidade, evidenciando o caráter gerador do

⁵ Grafia do texto original (VIGOTSKI, 2001)

desenvolvimento. Dessa maneira, o cenário sociocultural assume o papel de grande articulador do processo de superação e mudança. Esse processo, por sua vez, não ocorre de maneira espontânea, sendo considerado, um movimento e um produto social.

Ao abordar a questão da deficiência a partir das contribuições de Vigotski, Padilha (2001, p. 36) afirma que:

[...] Vigotski havia me convencido de que a dificuldade maior para o deficiente mental 'enraizar-se' na cultura [criar raízes é uma imagem muito apropriada], pertence ao campo das funções psíquicas superiores – do domínio dos 'procedimentos e modos culturais de conduta' e que necessitam, para seu desenvolvimento, de um aparato psicofisiológico surgido na filogênese e criado pela cultura. As dificuldades estavam no plano do biológico, claro, mas a consequência destas 12 dificuldades no desenvolvimento cultural pode ser superada justamente na cultura, criando caminhos alternativos – compensações.

Vigotski (2021, p. 69) esclarece que “[...] O defeito não é apenas fragilidade, mas também força”. Assim, para o autor, a criança com deficiência consegue aprender, pois a própria condição cria estímulos para construção de um processo de compensação e superação da deficiência. Por conseguinte, o caminho educativo para a criança com deficiência deve ser construído em direção a compensação, mobilizando forças para que o estudante desenvolva suas atividades de forma gradativa, de modo a superar as dificuldades impostas (VIGOTSKI, 2021). Destaca-se, nesse processo, a função do ambiente sociocultural, atribuindo à escola um papel essencial, um espaço oportuno para que esse desenvolvimento aconteça.

Nesse sentido, Vigotski (2001) ressalta a necessidade da escola ultrapassar práticas segregadoras que não consideram o contexto histórico-social do estudante. Defende ainda, como primordial para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, a articulação do conhecimento com esse contexto. Assim, é função da escola contribuir para que o estudante com deficiência intelectual se torne pertencente a uma sociedade, nela encontre espaço e sentido para a própria existência.

Vale ressaltar que a educação do estudante com deficiência intelectual deve partir da compreensão que se tem sobre a forma como seu processo de aprendizagem acontece, orientando-se não pelo que é imposto por sua condição, mas pelas

possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que possui, criando assim, um ambiente favorável para que aprenda e se desenvolva. Nessa lógica, a ação pedagógica deve se dirigir ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, segundo Vigotski (2021), se originam e se desenvolvem nas relações sociais estabelecidas durante a vida. Desse modo, o desenvolvimento da criança com deficiência acontece por meio da aprendizagem, baseada em uma metodologia culturalmente pensada, cuja proposta educativa se dá por meio da interação social e cultural, por meio da relação com o outro, com o diferente, assim como ocorre com toda criança.

Vigotski (2021) esclarece que a criança com deficiência pode aprender, ela apenas apresenta formas peculiares de desenvolvimento e aprendizagem, que podem ser desenvolvidas quando estimuladas com estratégias diferenciadas. Para o autor, devemos ter um olhar que ultrapasse os defeitos e limitações⁶ dos estudantes, valorizando o que ele tem de positivo e favorável à aprendizagem, a partir de uma visão dialética do real, pois, se há uma condição, existem também oportunidades e a dificuldade pode ser uma ponte para a aprendizagem.

Dessa maneira, o desenvolvimento humano se estabelece por atividades mediadas e a cultura exerce o papel dessa mediação, por meio de signos e por meio do contato com o outro – essencialmente pela linguagem –, pois, à medida que a criança interage, se apropria dos modelos culturais existentes, aprende e se orienta de acordo com a cultura que faz parte. Vigotski (2021) acrescenta que a inteligência não é inata, mas se efetiva nas interações sociais, sendo o ambiente escolar um local favorável para que o desenvolvimento se estabeleça. Logo, a educação da criança “deficiente”, precisa ultrapassar práticas pedagógicas baseadas no “defeito”, em incapacidades e limitações.⁷ Deve, antes de mais nada, ser compreendida de forma peculiar e diferente, de forma a respeitar as especificidades e evidenciar as potencialidades de cada um.

Como já foi pontuado anteriormente, assumir uma postura vigotskiana envolve, acreditar na capacidade de desenvolvimento e aprendizagem da criança com

⁶ Terminologias utilizadas pelo autor Vigotski (2021)

⁷ Terminologias utilizadas pelo autor Vigotski (2021)

deficiência, tendo a escola fundamental importância nesse movimento. Ao conceituar Zona de Desenvolvimento Iminente⁸ (ZDI), Vigotski destaca que:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1984)

Segundo Vigotski (1984), a instrução e o desenvolvimento exigem a ajuda do outro, que pode ser um adulto, um professor ou um colega mais experiente; esse aspecto transforma um conteúdo da zona de conhecimento iminente, em conteúdo da zona de desenvolvimento atual. O que torna a convivência uma fonte de desenvolvimento para qualquer criança, quer tenha deficiência ou não (VIGOTSKI, 2021), pois, ao ser estimulada pelo professor mediador e interagir com o outro, toda criança poderá se apropriar de novos saberes e aprender mais do que aprenderia sozinha.

Desse modo, a compreensão vigotiskiana de deficiência, como um fenômeno cultural e social do desenvolvimento, tem gerado grande impacto sobre o contexto da educação regular e da Educação Especial. Padilha (2001) pontua que a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em que as funções psicológicas superiores surgem por meio da interação com o meio, atenuam as consequências da deficiência e oportunizam a influência educativa positiva.

De acordo com Vigotski (1997), a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento do aluno com deficiência e os professores são figuras que desempenham o papel original de mediador dos processos de construção do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo e da formação de conceitos científicos. Se assumirmos que o desenvolvimento das funções mentais superiores, como atenção voluntária, percepção, pensamento abstrato, memória, só podem ser desenvolvidas em sua forma absoluta por meio da mediação cultural, o foco do problema da aprendizagem do aluno com deficiência passa do nível individual para o da sociedade.

⁸ De acordo com Prestes, é a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente.

Portanto, é inevitável discutir a qualidade da mediação ofertada dentro e fora da escola, que em muitos casos, ao invés de facilitar a transição de funções mentais primitivas ou inatas (biológicas) para superiores (culturais), tornam essa uma tarefa inviável. Entende-se que essa ausência de qualidade se deve, por um lado, pela falta de compreensão do professor que trabalha com crianças com deficiência intelectual sobre a importância do processo de mediação e, também, pela falta de oferta de conteúdos desafiadores, como promotores do desenvolvimento, o que ocasiona uma inclinação para a decadência do currículo a ser trabalhado com esses estudantes, tornando a aprendizagem fragilizada e comprometida.

Ancorados na defesa de Vigotski (2021) de que todo ser humano é capaz de aprender, e por compreendermos que todos os estudantes possuem capacidades de se desenvolverem, alcançando níveis mais elevados de aprendizagem, a partir de práticas e estratégias que atendam à diversidade da sala de aula, numa proposta de valorização das potencialidades de cada um, nos propomos a estudar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, como um trabalho colaborativo, que se estabelece por meio da troca e da interação social, na classe regular de ensino.

Nessa abordagem, a crença na possibilidade de aprendizagem de nossos estudantes, se difere das vivências de muitas crianças que ao frequentarem a escola são desacreditadas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento por apresentarem alguma deficiência. Ao contrário disso, cabe a escola, promover momentos planejados para que a aprendizagem aconteça, como um processo contínuo, marcado por progressos qualitativos para pontos elevados de desenvolvimento. Além disso, faz-se necessário que a escola seja local de acolhimento e respeito às diferenças, um espaço privilegiado para apropriação do conhecimento para todos os que ali estão, levando os estudantes com e sem deficiência a aprenderem a pensar, entender e desvendar o mundo.

3.2 OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI

Compreender a forma como o homem se desenvolve nos conduz a apontar a importância do outro, do coletivo e das interações nesse processo. Na perspectiva histórico-cultural, são as relações culturais que nos possibilitam instituir relações com o outro e nos identificarmos como parte integrante de um cenário histórico e social.

Uma constante da obra de Vigotski, de acordo com Padilha (2000), é que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá inicialmente em construção coletiva, para depois converter-se em funções psíquicas da personalidade. Do mesmo modo, Prezotto, Ferreira e Aragão (2015) esclarecem que a formação de conceitos se dá inicialmente pela esfera social: é preciso ouvir, ver, sentir e conhecer pelo outro, numa relação mediada, para depois apropriar-se e ser capaz de utilizar os conceitos internalizados para orientar suas ações e seu próprio pensamento

Para Vigotski (2011) quando a criança se relaciona com o outro, com o grupo, o aprendizado acontece. A mediação, dessa forma, colabora para que alcancemos elementos que, sozinhos, não seríamos capazes de alcançar. Nesse sentido, Araújo (2009, p. 147) esclarece que:

O conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. É por essa razão que se afirma que a significação torna possível ao sujeito ao apropriar-se da experiência social da humanidade. (...). Desse modo, pode-se entender que a mediação dá-se no campo da significação e compreende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na / pela atividade prática. (...) O fato de a significação guardar em si a experiência social da humanidade a conforma, em termos de produção histórica da consciência, como campo de possibilidade no qual a experiência social da humanidade se torna a experiência de um sujeito.

A mediação, com base no pensamento de Vigotski, destaca-se como a via pela qual os seres humanos se apropriam do conhecimento, das habilidades e dos valores culturais ao interagir com o outro e com o meio, através de ferramentas ou signos culturais, como a linguagem, símbolos, sistemas de escrita e outras formas de comunicação. Assim, por meio do processo da mediação, todo conhecimento histórico e cultural é transmitido, interiorizado, contribuindo para a formação do pensamento, o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

Para Oliveira (2002, p. 26) a mediação pode ser definida como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de

ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”; e por ser viabilizada por meio dos signos, é o instrumento que concede o desenvolvimento das funções psíquicas. Machado (2017, p. 32) acrescenta que “[...] os signos são produções de natureza simbólica e culturalmente organizadas [...]” que alteram de forma qualitativa as funções psicológicas.

Para que a acomodação desses signos aconteça e o indivíduo se estabeleça como tal, as atribuições dos processos de mediação são imprescindíveis. Dessa forma, a criança, de acordo com o que as pessoas lhe ensinam, vai adquirindo novas formas de desenvolver tarefas e afazeres influenciadas pelo seu grupo social. Disso resulta a importância do processo de escolarização, intencionalmente planejado, sistematizado e organizado pedagogicamente para a aprendizagem (TEIXEIRA, 2021).

Vigotski (2001) aponta a existência do nível de desenvolvimento iminente, caracterizado por aquilo que só conseguimos fazer com o auxílio do outro, pois nossas competências ainda estão em período de formação e instituição. São saberes essenciais a interação no mundo, mas ainda não interiorizados. Góes (2000, p. 11) destaca a importância do coletivo ao afirmar que “[...] os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas as relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso da ação do sujeito”.

Nesse sentido, desenvolvimento real e iminente decorrem das interações sociais e culturais estabelecidas ao longo da vida, sendo impossível que este desenvolvimento aconteça em processos individuais e segregados. Desse modo, “é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social, o motor do desenvolvimento das funções psíquicas, dado reiterativo do papel da atividade em sua formação” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 344).

Destaca-se que, no processo de mediação, o professor pode desenvolver uma relação de interação com o estudante. Ao mediar o processo de aprendizagem, o professor age como um facilitador, contribuindo para que o estudante compreenda conceitos, desenvolva habilidades e alcance conhecimentos ainda não consolidados; e pela via do diálogo conecte-se a ele, promovendo um ambiente favorável a aprendizagem.

Nessa perspectiva, as funções psíquicas superiores emergem no processo de interação com o outro e com o meio no qual o indivíduo encontra-se inserido. Com

isso, evidencia-se maiores possibilidades de processos educativos. Dessa forma, o ser humano se distancia das outras espécies, pois em virtude da atividade/trabalho e da mediação/instrução há possibilidade real do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fator fundamental para a compreendermos como se dá o processo de desenvolvimento do ser humano.

Padilha (2000), em um estudo sobre uma adolescente com deficiência intelectual severa, ressaltou “[...] o papel do outro como fundamental para que aconteça a plasticidade cerebral e, dessa forma aconteça, simultaneamente e articuladamente, o desenvolvimento semiótico, que por sua vez mobiliza funções cerebrais”. A autora também defende que:

[...] se as crianças com deficiência intelectual não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas (PADILHA, 2017, p. 11).

Dessa forma, destacamos que os caminhos alternativos devem ser considerados como processos de mediação ainda mais estruturados para atender as particularidades das crianças com deficiência. Tais processos podem auxiliar de forma significativa todo funcionamento da sala de aula, e podem ajudar não somente os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas todos os estudantes, uma vez que cada uma possui uma forma única pra aprender e se desenvolver.

Diante dessas considerações, é válido questionar o papel da escola no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes com deficiência intelectual, com vistas a compreender de que forma professores das salas regulares de ensino e professores especialistas atuam para que os processos de mediação aconteçam em sala de aula regular, favorecendo assim, o progresso da zona de desenvolvimento iminente, possibilitando a apropriação de conhecimentos culturalmente compartilhados. Nesse sentido, Miranda (2005, p. 21) elucida que:

Ao planejar sua prática pedagógica, o professor precisa ter em mente que ele é um — senão o principal — dos mediadores da cultura socialmente valorizada. Ele situa-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de levar o primeiro a se apropriar do segundo. Daí a centralidade de

sua função: levar os alunos a se apropriarem de conteúdos culturalmente desenvolvidos e compartilhados.

Considerando que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos mediados socialmente e que a intervenção pedagógica pode contribuir para o progresso e a evolução do estudante, faz-se necessário à escola orientar sua prática pedagógica para atingir os processos de desenvolvimento ainda não consistentes, corroborando para novos feitos psicológicos. Prestes (2010), ao contribuir com a compreensão dos conceitos de Vigotski, aponta que a característica essencial da zona de desenvolvimento iminente:

[...] é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 173).

Vale destacar que para Vigotski a instrução não é garantia de desenvolvimento, mas ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja por um adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2010). Dessa forma, podemos compreender que a ação colaborativa do professor, com planejamentos e práticas direcionadas ao estudante com deficiência, poderá oportunizar momentos relevantes de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e a compreensão acerca dos processos e concepções de aprendizagem, propostos por Vigotski, são conceitos fundamentais ao trabalho do professor e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os estudantes (PRESTES, 2010), uma vez que a intervenção do outro mais experiente é condição básica para a apropriação do conhecimento pelo sujeito em processo de aprendizagem.

Desse modo, o professor, dentro da sala de aula, cria possibilidades de interação entre ele e o estudante, entre os próprios estudantes, entre o estudante e o conhecimento sistematizado, sendo a mediação realizada responsável por despertar no outro um sistema de processos complexos que não seria possível realizar de forma solitária e isolada. Logo, com as trocas e as interações, a escolarização do estudante vai se

efetivando dentro do contexto educacional. E, como destaca Padilha (2004, p. 20), é “[...] a significação que as relações têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. É pelo outro que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade”.

Além da relevância da mediação para o desenvolvimento dos sujeitos, evidenciamos também a importância de se estabelecer um currículo acessível e articulado para que os estudantes historicamente excluídos do processo educativo tenham acesso ao conhecimento e ao processo de escolarização. Paixão (2018), fundamentada em Vigotski, destaca a urgência e a necessidade de estruturar a escola de modo que atenda às particularidades dos estudantes com deficiência intelectual, e afirma que:

[...] é urgente que a escola compreenda que o desenvolvimento humano não está dado e de que a ação intencional do professor é condição para a aprendizagem, para isso precisa ser um contraponto ao diagnóstico, que sobre ele exerça uma força contrária, pois, donde reside a insuficiência é preciso produzir a suficiência (PAIXÃO, 2018, p. 150).

O desenvolvimento do estudante perpassa por um processo de ensino e aprendizagem mediado por alguém mais experiente, em que não precisa aprender o que já consegue realizar sozinho, mas, o que ainda não domina e, por esse motivo, precisa do outro como mediador do processo de aprendizagem, visto que esta se estabelece por meio das relações pedagógicas constituídas.

[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Ao professor cabe promover situações para que o estudante aprenda o que ele ainda não consegue realizar sozinho, conduzindo seu processo educativo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotski (1998), a aprendizagem direciona o desenvolvimento. Portanto, as práticas e ações pedagógicas não devem estar direcionadas aos níveis de conhecimentos já alcançados, mas sim, deve voltar-se para os estágios e os processos ainda não

alcançados pela criança, contribuindo para seu avanço, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Paixão (2018, p. 38) explica que:

Quando adequadamente organizado, o ensino resulta em aprendizado e, conseqüentemente, em formas superiores de pensamento, impulsionando o desenvolvimento, que naturalmente, não chegaria a este nível. Sendo, pois, o desenvolvimento impulsionado pela aprendizagem.

Vigotski (1989), ao definir que a constituição dos sujeitos e o seu processo de aprendizagem ocorre de forma conjunta, em grupos, mediados pela ação de outras pessoas, sinaliza a importância dos processos colaborativos para a escolarização dos estudantes, mesmo que para isso seja necessário trilhar caminhos e práticas alternativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, pois onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011). Desse modo, compreende-se que:

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Em vista disso, compreendemos que a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, ocorre por meio da interação social e cultural, envolve práticas e estratégias pensadas e organizadas, em situações escolares inclusivas. Um ambiente escolar inclusivo caracteriza-se como um espaço gerador de aprendizagem e desenvolvimento; que ao reconhecer as particularidades de cada estudante, foca nas possibilidades de cada um, e não nas limitações determinadas pela deficiência.

Para Silva, Ribeiro e Mieto (2010, p. 206), “[...] tornar-se pessoa é participar ativamente das dinâmicas sociais que nos circunscrevem e nos constituem. O que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantêm conosco”. Sendo assim, quanto mais madura, verdadeira e produtiva forem as relações estabelecidas pelos estudantes com deficiência intelectual, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, quando a escola promove e valoriza o trabalho colaborativo permite uma interação entre os próprios estudantes e entre professor e estudante, incentivando a aproximação e a troca de saberes que conduz a aprendizagem. Estudantes com deficiência intelectual, podem se beneficiar de forma significativa dessa interação e mediação, num processo inclusivo e de não segregação, em que todos os estudantes possam desenvolver habilidades e potencialidades de forma efetiva.

3.3 OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência eram vistas como aberrações, sofrendo maus tratos e eram até levadas à morte. Esparta, na Grécia Antiga, deu início a todo esse processo de segregação. Nesse período, a aparência e a força física eram objeto de apreciação e admiração, por ser esta uma sociedade especializada para a guerra. Assim, todos aqueles que fugiam aos padrões exigidos eram descartados do convívio social. Ao fim da Idade Média, as pessoas com deficiência começaram a ser enxergadas como seres humanos que necessitavam de atenção e caridade. Além disso, havia a crença de que essas doenças eram castigos por pecados cometidos pelos próprios sujeitos, ou para pagarem os pecados de seus pais (FONTES, 2009).

Aos poucos, a pessoa com deficiência foi introduzida na sociedade e no contexto escolar, porém, sem a garantia de seus devidos direitos. Sua inserção no contexto da escola destinava-se apenas a integrá-la ao ambiente, não havia preparação para isso. Era o estudante que precisava se adequar à escola, e não o contrário, o que acabava por gerar uma forte segregação e exclusão daqueles que não conseguiam se adaptar às condições impostas (FONTES, 2009).

O conceito de deficiência mental perdurou até o início do século XXI. Durante esse período, foi denominada de retardo e de debilidade mental. Hoje, usa-se a terminologia deficiência intelectual (DI) que, de acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2018), é entendida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual

e no comportamento adaptativo, que envolve as habilidades conceituais, sociais e práticas.

Apesar da mudança de terminologia, Bueno (2004) destaca que ainda estamos longe de uma postura cidadã que de fato expresse um maior acolhimento e compreensão das pessoas com deficiência intelectual e muitos ainda são vítimas dos processos de exclusão e segregação.

Em busca de práticas mais inclusivas e fundamentados nos escritos de Vigotski (2021) sobre defectologia, destacamos a formação de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” como possibilidades para a elaboração de estratégias de trabalho com os estudantes com deficiência. Criar caminhos alternativos, não implica dizer que estamos simplificando as tarefas ou separando os estudantes com deficiência intelectual em um canto da sala com atividades que se baseiam apenas nas funções elementares. Ao contrário disso, trata-se da construção de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento por meio de ações e práticas mediadas e de exploração as funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (2021), as crianças que apresentam um desenvolvimento atípico pela deficiência não podem ser consideradas crianças menos desenvolvidas, mas sim, que são desenvolvidas de uma maneira diferente, o que requer práticas e estratégias diversificadas e de valorização das potencialidades, para que seu desenvolvimento e sua aprendizagem aconteçam. Logo, as propostas educativas apresentadas como forma de trabalho para estudantes com deficiência intelectual, devem ter como base concepções afirmativas de superação de dificuldades, com formas diferenciadas e adaptadas, de maneira que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência intelectual, para que a eles seja ofertada a experiência de aprendizagem dos estudantes aceitos como “normais”. Além disso, é preciso considerar que os processos de aprendizagem se dão na esfera coletiva, no contato com o outro, não podendo acontecer de forma separada, isolada, mas sim, pautando-se em um trabalho coletivo, desenvolvido na sala de aula regular.

Destacamos então que, para produzir um ambiente escolar inclusivo que possibilite e potencialize ações voltadas para a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, é fundamental refletirmos sobre a prática docente que deve essencialmente conhecer e considerar as habilidades de cada estudante, uma vez

que, para Vigotski (2021), o desenvolvimento de toda criança, com deficiência ou não, decorre das possibilidades de aprendizagem e das conexões estabelecidas ao longo da vida.

Com base na teoria de Vigotski, apresentamos quatro teses essenciais e efetivas que representam o processo compensatório da criança com deficiência intelectual. O desenvolvimento compensatório da criança com deficiência intelectual abrange estratégias e processos adaptativos para superar ou compensar as limitações cognitivas. Embora cada criança seja única e possa apresentar necessidades específicas, existem algumas teses fundamentais e concretas que caracterizam esse processo.

A primeira tese apresentada por Vigotski é caracterizada como funções que se tornam mais complexas pela utilização de recursos mediadores. Sierra e Facci (2011, p. 138) explicam que:

[...] Vygotsky parte do princípio de que nenhuma das funções psicológicas (FPS) – tais como memória lógica, raciocínio abstrato, atenção concentrada, por exemplo – realiza-se habitualmente de um só modo, mas de que cada uma concretiza-se de modos diversos, tornando-se mais complexa com o uso de recursos mediadores, como a linguagem, por exemplo, por meio da qual a criança se desenvolve.

A criança com deficiência intelectual apresenta habilidades, interesses e ritmos específicos de aprendizagem. Uma abordagem compensatória e eficaz abrange a manifestação de estímulos adequados e individualizados, podendo acontecer através de intervenções educacionais pensadas e planejadas para atender as especificidades de cada estudante por meio da mediação de um indivíduo mais experiente. “No caso da pessoa com deficiência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível por meio de recursos auxiliares que contribuem para a superação das funções limitadas ou inexistentes” (SIERRA; FACCI, 2011, p. 138).

Sendo assim, ressaltamos que as concepções de Vigotski vão de encontro ao que Capellini e Zerbato (2019) concebem como possibilidade de aprendizagem a partir de uma proposta de ensino colaborativo numa perspectiva inclusiva. Destacam ainda que a realização de muitas atividades exige interação e a ajuda do outro, de

forma mediada para que haja uma participação efetiva do estudante com deficiência intelectual nas atividades que são propostas nas salas de aula comum.

Já a segunda tese proposta estabelece a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com e sem deficiência, em vista disso:

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas apresenta-se duas vezes no processo de desenvolvimento infantil. A princípio, como expressão da conduta coletiva, como organização da mediação entre a criança e o ambiente; em seguida, como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico. Para ilustrar, basta lembrar como a linguagem se transforma em meio de comunicação e de pensamento. Desse modo, observamos que a conduta coletiva da criança não só ativa e desenvolve suas funções psicológicas, mas também possibilita a origem de uma forma de conduta nova (SIERRA; FACCI, 2011, p. 139).

Nesse sentido, a inclusão do estudante com deficiência intelectual no espaço escolar, precisa ser um trabalho de todos, um trabalho realizado na coletividade, no qual os estudantes constroem e aprendem juntos, cada um de acordo com suas particularidades, expressam sentimentos e descobertas, envolvem-se nas atividades e se desenvolvem como pessoa. Dessa forma, uma escola para ser inclusiva precisa acolher a todos os alunos tais quais como eles são: “[...] únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las” (ROPOLI et al., 2010, p. 9).

A terceira tese destaca as relações sistêmicas entre as funções, designadas vínculos interfuncionais. As FPS não se desenvolvem isoladamente; uma função atua sobre a outra de maneira complexa. Por exemplo, o desenvolvimento da memória lógica envolve certa relação entre a atenção e o pensamento (SIERRA; FACCI, 2011). Portanto, não se trata de um processo isolado, mas sim de um processo em que o desenvolvimento de todas as habilidades cognitivas está relacionado. Nessa lógica, o papel da mediação visa a sistematização do conhecimento no processo de aprendizagem.

A quarta e última tese elencada por Vigotski, aborda as possibilidades de desvios, que apresentam significativo caráter pedagógico e criativo para a criança. “Essas vias consistem em caminhos ou recursos culturais que possibilitem a realização de uma

tarefa” (SIERRA; FACCI, 2011, p. 139). Compete à escola refletir e repensar as ações e práticas planejadas que são apresentadas aos estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista que uma educação que atenda a todos, sem exclusão, requer de todos os profissionais envolvidos nesse processo, conhecimento, empenho e comprometimento. Desse modo, a verdadeira inclusão é aquela que amplia na escola, as oportunidades de apropriação de novos saberes e conhecimentos, respeitando e valorizando as particularidades e potencialidades de cada estudante, construindo assim, bases sólidas para que a aprendizagem aconteça.

Nesse contexto, o uso de dispositivos culturais poderá desenvolver a capacidade de utilizar a memória como meio de compensação de sua deficiência. É preciso investir no uso de técnicas racionais que transformem a deficiência em talento cultural. Acreditamos que a compensação da deficiência biológica, social e cultural deve ser promovida pela educação especial ou regular, que vise desenvolver todas as potencialidades dos sujeitos (SIERRA; FACCI, 2011, p. 141).

Os professores, por meio do planejamento, podem propiciar esses caminhos com atividades que considerem as diferenças dos sujeitos, de forma a incluir, na dinâmica da sala de aula, os estudantes com deficiência intelectual. Isso posto, ressaltamos a centralidade do trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores da sala regular, no planejamento de ações e de práticas inclusivas para a sala de aula, com o objetivo de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

Nesse sentido, compreender se ocorre e como ocorre o trabalho colaborativo na EEEFM “Nova Esperança”, é de fundamental importância para pensarmos os processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual nesse espaço, uma vez que, de acordo com autores que fundamentam esta pesquisa, trabalhar de forma colaborativa, possibilita que professores especializados e professores da sala regular desenvolvam planejamentos, práticas e ações com vistas ao desenvolvimento do estudante PAEE.

Assim, destacamos a relevância dessa pesquisa no sentido de compreender como o trabalho colaborativo acontece na escola pesquisada, com o propósito de contribuir com os processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual, pois, como defende Vigotski (2021), as crianças que manifestam um desenvolvimento

moroso pela deficiência, não devem ser apresentadas como crianças com menos capacidade para se desenvolver. Mas sim, como crianças que necessitam de formas diferentes para aprender, com práticas e estratégias diversificadas, que podem ser pensadas e planejadas no trabalho colaborativo entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores da sala comum.

4 O FAZER DA PESQUISA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda passa por um processo de lutas e desafios no Brasil. Há muito a ser feito, porém, muitos avanços foram alcançados desde a Convenção da ONU (2006), que prevê o direito do convívio e da interação do estudante com deficiência, sendo este princípio, não uma escolha, mas um direito humano de acesso social e cultural mais amplo.

Nesta perspectiva, a educação é vista como um instrumento de garantia de acesso aos direitos do cidadão, principalmente, o direito de estar inserido nas salas de aulas das escolas regulares, com as adaptações que forem necessárias à aprendizagem, num contexto de colaboração entre os professores especializados e os professores do ensino comum, conforme prevê a Resolução CEE/ES 5077/2018 (ESPÍRITO SANTO, 2018).

A partir desse amparo legal, optamos por realizar a pesquisa na EEEFM “Nova Esperança”⁹, localizada em Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. A escola tem setecentos e três estudantes matriculados, tanto em nível fundamental e médio, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) acontece no turno vespertino; Ensino Médio – turno matutino e vespertino e a EJA – Educação de Jovens e Adultos – turno noturno.

Por estar situada em um bairro de periferia e próxima de comunidades rurais, a escola atende um público diverso, o que faz de seu contexto um ambiente heterogêneo e plural. Como descrito em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição atende estudantes da Zona Urbana, abrangendo moradores dos bairros Aeroporto, Marbrasa, São Lucas, Boa Vista, Rui Pinto Bandeira, Monte Cristo, e da Zona Rural, como as comunidades Bebedouro, Moitãozinho, Córrego dos Monos, Santa Fé de Baixo, Santa Fé de Cima, Lagarto, São Joaquim, Fazenda Santa Clara, São Gabriel, Morro Grande, Catumbi, Fazenda Pau Brasil e Córrego do Braz.

Mesmo sendo considerado de periferia, por estar distante do centro da cidade, o bairro onde está a escola se destaca pela grande quantidade de empresas de mármore e

⁹ A escola recebeu nome fictício para garantir o sigilo da identidade dos participantes, seguindo orientação do CEP/Alegre.

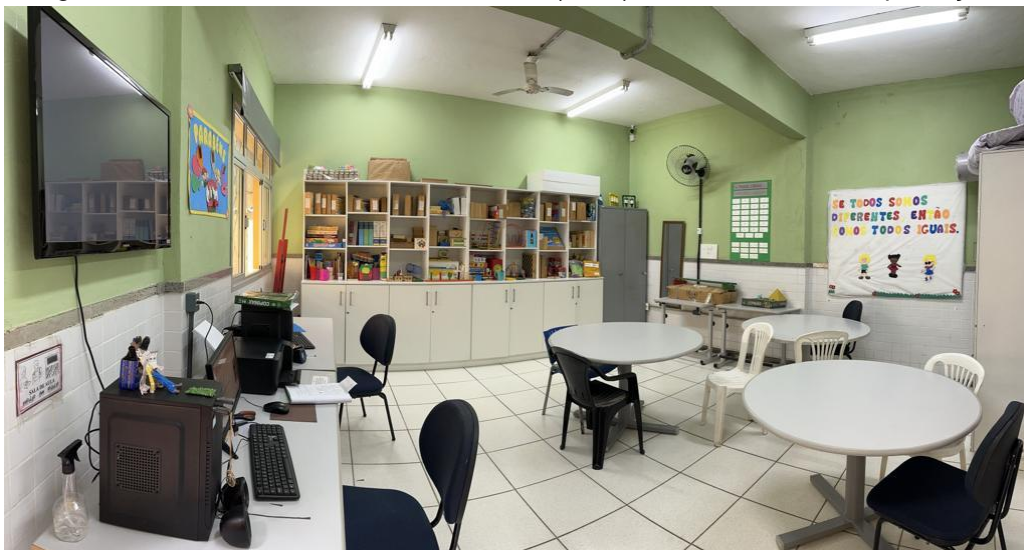
granito que movimentam o comércio local, bem como o da Cidade de Cachoeiro de Itapemirim que se destaca na exportação destes materiais. O bairro também possui uma grande fábrica de embutidos e frios que, assim como as empresas de mármore e granito, garantem o estágio de menor aprendiz para uma grande parcela dos estudantes da escola.

O bairro está localizado a dez quilômetros, aproximadamente, do centro da cidade de Cachoeiro de Itapemirim. Nas imediações encontramos o Parque de Exposição da cidade, o Ginásio de Esportes Municipal, o aeroporto (para uso particular) e, recentemente recebeu uma das sedes do Sistema S, que trouxe ainda mais destaque e movimentação para o local.

A escola “Nova Esperança” é de porte médio, possui um total de onze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncionais, um laboratório de informática, um laboratório de ciências e matemática, uma sala de professores, uma sala de planejamento, um pátio interno, uma quadra, uma secretaria, um almoxarifado, um refeitório, uma sala da coordenação escolar, uma sala da coordenação pedagógica e uma sala do diretor.

A Sala de Recursos Multifuncionais (Imagem 1) é ampla e bem equipada com mesas, cadeiras, ventilador, televisão, computador com internet, impressora e armário com diversos jogos pedagógicos.

Imagem 1 – Sala e Recursos Multifuncionais (SRM) da EEEFM “Nova Esperança”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como consta em seu PPP, a equipe escolar é composta pelos seguintes profissionais: um gestor; quatro pedagogos; quatro coordenadores escolares; um agente de suporte educacional; quatro secretários escolares; dois professores especializados na área da Educação Especial, sendo um para atender estudantes com deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento (TGD)¹⁰, e um para atender estudantes com deficiência auditiva (DA); um instrutor de Libras; oito intérpretes e quarenta e três professores que atendem os três turnos de funcionamento da escola, distribuídos nas quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

A seleção de professores é feita pela Secretaria Estadual de Educação que oferece concurso público na área de atuação dos servidores, bem como estabelece o contrato de designação temporária por meio da divulgação de editais. No momento, a equipe da escola, em sua maioria, é composta por profissionais efetivos. Dentre eles temos: quatro mestres, três mestrandos, dois doutorandos e, todos os demais professores e pedagogos são pós-graduados.

No que se refere aos estudantes PAEE, a escola tem onze estudantes com deficiência intelectual, três autistas e oito estudantes com deficiência auditiva, totalizando vinte e dois estudantes matriculados¹¹. Para fortalecer o atendimento a esses estudantes, a escola possui uma sala de recursos multifuncionais e profissionais especializados: uma professora de atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e autistas, uma professora de atendimento aos estudantes com deficiência auditiva, um instrutor e oito intérpretes de Libras. Destacamos que para a pesquisa, consideramos os estudantes com deficiência intelectual, uma vez que a aproximação com esses estudantes levou-me a refletir sobre os processos de escolarização que passam e, dessa forma, as inquietações que surgiram nesse processo trouxeram-me à pesquisa aqui apresentada.

Na oportunidade destacamos que, além dos estudantes com direito ao Atendimento Educacional Especializado, a escola atende estudantes com outros transtornos de aprendizagem, tais como: estudantes com Dislexia (diagnóstico fechado), estudantes

¹⁰ Nomenclatura utilizada no documento pesquisado – Projeto Político Pedagógico. Hoje, utilizamos a seguinte nomenclatura: TEA (Transtorno do Espectro Autista).

¹¹ Ano de 2022.

com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) diagnosticados e não diagnosticados.

Considerando a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, utilizamos então, um método que não pode ser traduzido em números, uma vez que “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2012, p. 24). Utilizando para este processo de busca, criatividade, responsabilidade e rigor científico.

Dessa forma, decidimos utilizar a pesquisa qualitativa, que também possibilita uma maior aproximação com a subjetividade dos sujeitos. Para tanto, deve-se prezar a particularidade da pessoa, porque sua subjetividade é uma demonstração da integridade de sua vida. A experiência e a vivência ocorrem no terreno da coletividade e se contextualizam pela cultura do grupo social em que ela se insere (MINAYO, 2012).

A pesquisa aqui apresentada realizou um estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), “podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”. Ainda de acordo com os autores mencionados anteriormente, o estudo de caso utiliza várias fontes de informação, com dados coletados em diferentes momentos e situações, o que possibilita a rejeição ou a descoberta de novos dados.

Nesta perspectiva, a investigação foi uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, uma vez que este tipo de estudo, ainda segundo Ludke e André (1986), é capaz de gerar conhecimento significativo acerca do tema proposto na pesquisa, visando a descoberta de elementos novos ao longo do trabalho, que dialogam com o já existente, enfatizando a importância do contexto para compreensão do objeto de análise.

Dando continuidade as contribuições de Ludke e André (1986), destaca-se que o estudo de caso utiliza variadas formas de produção de dados, em diferentes momentos, e com diferentes sujeitos da pesquisa, com uma linguagem bem acessível a todos os envolvidos, em seu ambiente real, e com a participação direta do pesquisador. Diante do exposto, destaca-se que este tipo de procedimento contribuiu

de forma muito efetiva para a realização da pesquisa aqui apresentada. Sendo os instrumentos de produção de dados, a consulta documental e a entrevista semiestruturada.

O ponto de partida da pesquisa foi o levantamento da legislação referente a implantação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares, qual sua função, bem como a função dos professores que irão realizar este tipo de trabalho, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Especial (BRASIL, 2008), com ênfase no trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado, professor da sala regular e equipe pedagógica da escola, no sentido de garantir o direito a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Em seguida, partimos para a produção de dados iniciando com a consulta documental na/da escola, como também, documentos da Superintendência Regional de Educação (SRE) do Município de Cachoeiro de Itapemirim, vinculada a SEDU. Após a consulta documental, iniciamos a entrevista com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Destaca-se que a entrevista realizada, foi do tipo semiestruturada, com perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas contemplaram aspectos relacionados ao perfil e trajetória do entrevistado enquanto professor/profissional da educação. Já as perguntas abertas, trouxeram para o contexto da entrevista, quais as relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa e a Educação Especial, sobretudo, o atendimento educacional especializado, numa proposta de trabalho colaborativo.

Dentre os sujeitos dessa pesquisa, destaco um professor especializado em deficiência intelectual, treze professores do ensino regular que tem em suas salas de aula, estudantes com deficiência intelectual e uma pedagoga, a que atende no turno matutino. Para os momentos de realização da entrevista, foram adotados e respeitados todos os protocolos de segurança estabelecidos pela SEDU (Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo), para a covid19¹². E, para a efetiva participação dos sujeitos apresentados, foram elaborados os termos de consentimento livre e esclarecido, submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisas

¹² (<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20-%20DIO.pdf>).

(CEP) da Ufes – Alegre, sob número do parecer 5.668.042, garantindo critérios éticos para o desenvolvimento da pesquisa, que foi autorizado em 27 de setembro de 2022.

Com esse tipo de instrumento de produção de dados, foi possível apreender com as respostas dos entrevistados contribuições imprescindíveis para a compreensão do problema em seu contexto real, além de motivar o surgimento de questões inesperadas ao entrevistador, ocasionadas pela proximidade com os entrevistados, que podem ser de grande utilidade à pesquisa.

As entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas. Todo procedimento para realização das entrevistas seguiu o protocolo de segurança da SEDU (Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo) para a covid-19. Após a transcrição, separamos os conteúdos por eixos, que foram analisados à luz da teoria de Vigotski e de seus colaboradores.

Franco (2005) destaca que a análise de conteúdo pode ser usada em pesquisa qualitativa ou quantitativa e, enquanto técnica que irá tratar uma informação, precisa ser organizada segundo as percepções epistemológicas. E a partir desta base, explicar os conteúdos presentes nos documentos pesquisados, sistematizar informações, conceitos e conteúdos presentes nos textos. E partindo desta explicação, auxiliar o pesquisador a chegar em deduções lógicas levando em consideração a perspectiva dos autores dos documentos estudados.

Esta técnica por sua vez, propõem a organização dos conteúdos para análise, no qual, o que importa é o que os conteúdos revelam, sendo a palavra seu objeto principal. Ao realizar uma análise, precisamos compreender e levar em consideração a construção histórico social da produção do conteúdo, uma vez que, quem fala, fala a partir de algo que foi produzido e criado junto a sua formação enquanto sujeito. Como pesquisadores, precisamos ir em busca daquilo que vai além do que está escrito. Considerando que o pesquisador busca sempre, não o que ele pensa, mas o que o sujeito pensa e que foi produzido dentro de um contexto histórico e social.

Ao organizar os dados de forma coordenada, a análise de conteúdo nos possibilita organizar as unidades de conteúdo e a partir delas, organizar os núcleos de sentido que irão contribuir para encontrar os significados mais importantes dentro do texto. Nesse sentido a autora fala sobre a importância de se estabelecer um bom plano de

pesquisa capaz de analisar os dados de forma que responda à pergunta do pesquisador, proporcionando a integração entre teoria, coleta, análise e interpretação de dados.

Com base nos procedimentos da análise do conteúdo apresentados por Franco (2008), inicialmente realizamos a pré-análise, que se configura como um momento de organização dos dados da pesquisa, partindo da leitura flutuante, buscando estabelecer uma primeira relação com os dados e assim nos deixar “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 48).

Para a escolha dos documentos, recorreremos as principais regras apresentadas por Franco (2008), ainda no processo de pré-análise da pesquisa. Assim, para tender à regra de exaustividade – “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (FRANCO, 2008, p. 49) – procedemos a leitura, por diversas vezes, dos documentos da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e das entrevistas realizadas com os profissionais da escola aqui inserida.

Em seguida, para a regra da representatividade – “a análise pode efetuar-se em uma amostra, desde que o material a ser analisado seja demasiadamente volumoso” (FRANCO, 2008, p. 50) – recorreremos a amostragem considerando os professores das quatro¹³ áreas de conhecimento por trazerem diferentes práticas e olhares sobre a inclusão do estudante com deficiência intelectual no contexto da escola regular, o professor especialista em deficiência intelectual e um pedagogo. Dessa forma, seria possível obter as informações necessárias para a pesquisa, não sendo necessário entrevistar todos os professores da escola.

Para atender à regra da homogeneidade – “os documentos a serem analisados devem ser homogêneos. Isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapole os critérios e os objetivos definidos” (FRANCO, 2008, p. 51) – destacamos que o conteúdo da entrevista, para todos os participantes, está estruturado em um mesmo tema, sendo realizada por

¹³ Áreas de Conhecimento: Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens

indivíduos similares. E os documentos da SEDU estão todos centrados nas discussões sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em consonância com os documentos que regulamentam a educação especial no Brasil e visando subsidiar o sistema estadual de ensino com uma organização escolar facilitadora da educação inclusiva, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) publicou Leis, Resoluções e Portarias que destacaremos a seguir:

A Resolução CEE/ES Nº 2152/2010, que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo; Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino. Este documento se constitui como diretrizes para a organização do desenvolvimento de um trabalho da educação especial que buscando suprir lacunas das práticas discriminatórias/ excludentes, decorrentes de um processo histórico (ESPÍRITO SANTO, 2010); Lei Estadual nº 9.620/2011, assegura “[...] o direito à matrícula às pessoas com deficiência nas escolas públicas estaduais mais próximas de suas residências, independentemente da existência de vagas ou de lista de reserva” (ESPÍRITO SANTO, 2011, P.9); Resolução CEE/ES Nº 3.777/2014, fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo; Resolução CEE/ES Nº 5.077/2018, revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES nº 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo; Portaria Nº 148-R, de 17 de julho de 2021, normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar – NEAPIEs e Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU,2022).

Após a pré-análise, passamos para a exploração do material que exige um estudo mais aprofundado, com o intuito de definir as unidades de registro e as unidades de contexto. “A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 37). Para Franco (2008), os registros podem ser dos seguintes tipos: a palavra, o tema, o personagem, o item.

Selecionamos o tema como unidade de registro dessa pesquisa, por se apresentar como uma afirmação a cerca de um assunto que “envolve não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2008, p. 39). Com a utilização dos procedimentos metodológicos, retornamos aos dados, no caso a entrevista, para explorá-la. Realizamos a leitura e olhamos para cada resposta de forma individual, procurando as unidades de significação por meio de temas inicialmente estabelecidos. O mesmo foi feito em relação aos documentos estudados, identificado o tema, nos concentramos em sua leitura e análise.

Em seguida apontamos a unidade de contexto, destacado por Franco como o “pano de fundo que imprime significado as unidades de análise” (FRANCO, 2008, p. 43). Voltamos então aos dados, para organizar os eixos temáticos e chegar às unidades de análise.

Estabelecidas as unidades de análise, partimos para a definição das categorias para o tratamento dos resultados, momento da análise crítica e reflexiva, tendo por finalidade compreender os conteúdos produzidos por meio dos instrumentos de produção de dados. Para isso, seguimos os principais requisitos apontados por Franco (2005). Começamos pela exclusão mútua – “um único princípio de classificação deve orientar sua organização” (FRANCO, 2008, p. 65). Aqui, nos preocupamos em estabelecer categorias abrangentes e homogêneas, estando em consonância com os temas já estabelecidos.

Franco (2008) ainda traz como parte do processo de análise as categorias de pertinência, de objetividade e fidedignidade e, por fim, de produtividade. Dessa maneira, considera-se pertinente o que está adaptado ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido (FRANCO, 2008). A objetividade e a fidedignidade estão relacionadas às diferentes partes do material que podem ser codificadas de uma mesma forma ao serem aplicadas uma determinada matriz de categorias (FRANCO, 2008). Já a produtividade, diz respeito aos resultados férteis alcançados por um conjunto de categorias (FRANCO, 2008).

Tendo como referência essas categorias, os eixos de análise foram constituídos a fim de possibilitar uma análise mais consistente dos dados. Assim, construímos os seguintes eixos de análise:

1. Experiência e concepção sobre os estudantes com deficiência intelectual;
2. Práticas, planejamento e avaliação – possíveis desafios para o trabalho colaborativo nas escolas regulares;
3. Trabalho colaborativo – o que pensam os professores da sala regular e Atendimento Educacional Especializado pela via do trabalho colaborativo.

De posse dos dados produzidos e após apresentarmos cada categoria à luz do referencial teórico adotado, seguiremos para a resposta do objetivo de pesquisa que

é compreender como ocorre e se ocorre o trabalho colaborativo no contexto da escola e da sala regular de ensino, e como esse trabalho pode contribuir para a escolarização do estudante com deficiência intelectual.

4.1 ORGANIZAÇÃO LEGAL E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa tomou como parâmetro legal o que é determinado pelas resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e da nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Plenário do Conselho Nacional de Saúde e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Campus de Alegre, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES), respeitando também suas organizações e normativas.

Para desenvolvimento desta investigação, todos os indivíduos convidados a participar assinaram, após leitura e discussão, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no APÊNDICE A, que é determinado pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde.

Destacamos que os encontros para realização da entrevista, foram gravados e a gravação ficou de posse da entrevistadora para ser transcrita e validada com o participante. Para evitar riscos de ataques cibernéticos ou vazamento de dados, seguimos as recomendações da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFES, mantendo atualizados os sistemas operacionais de computadores e antivírus, os navegadores (browsers) e os aplicativos/softwarewares utilizando senhas seguras e mantendo os registros em um único computador, de uso pessoal exclusivo da pesquisadora, sem compartilhamento. As entrevistas transcritas serão armazenadas durante cinco anos, caso seja necessária consulta futura.

Destaca-se ainda que, a pesquisadora garantiu acompanhamento e assistência durante a realização da pesquisa, bem como, após seu término, caso haja necessidade. Também se comprometeu em resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, durante todas as suas fases, inclusive após publicação.

5 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A chegada do novo milênio traz consigo um momento de intensificação e ampliação da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil. Com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE 2008), abre-se novas possibilidades para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. Essa intensificação traz efeitos visíveis, principalmente, no número de matrículas de estudantes com deficiência nas salas do ensino comum. Rebelo e Kassir (2018, p.291) afirmam que “o número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas as regiões no período de 2007 a 2014”.

As importantes mudanças nos índices educacionais relacionados à escolarização das pessoas com deficiência precisavam ser avaliadas com o início de uma nova gestão, iniciada em 2003. Nesse momento, a inclusão escolar começa fazer parte de um plano de ação com vistas a efetivação dos direitos sociais de grupos em desvantagem, já que, até então, as pessoas com deficiência estavam incluídas nesse contexto.

A partir desse novo olhar, a Educação Especial é estabelecida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de formação da educação básica e ensino superior, sem, contudo, substituir a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. A proposta principal era incluir este aluno no contexto das salas regulares de ensino, tendo como ponto de articulação o Atendimento Educacional Especializado fazendo parte do contexto das escolas regulares, com a função de complementar ou suplementar propostas de ações e atividades, visando eliminar as barreiras que impedem o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante PAEE, e garantir o acesso desses estudantes ao currículo (BRASIL, 2008). Assim, o ensino comum se une a transversalidade da Educação Especial, já apontada na LDB (BRASIL, 1996), definindo-se os grupos específicos de participação ao Atendimento Educacional Especializado.

A PNEE de 2008 configura-se como um marco renovador da Educação Especial, trazendo novos conceitos e significações para seus atores, com uma perspectiva que se opõe a Educação Especial substitutiva ao ensino regular. O que se potencializa com o Decreto nº 6.571 de 2008 (BRASIL, 2008), revogado em 2011 pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), que estabelecem o Atendimento Educacional Especializado como sendo complementar ou suplementar ao ensino regular, e não substitutivo. Nesse sentido, para Baptista (2016, p. 60):

O Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) rompe com uma prática que tem sido, ao mesmo tempo, referendada historicamente e questionada na área da educação especial, caracterizada pela escolarização em espaço especializado, nas escolas ou em classes especiais, mas distante das classes comuns e das escolas regulares. A partir desse Decreto, essa prática tende a se alterar significativamente e a escolarização dos alunos com deficiência passa a compor os discursos, considerando a perspectiva legal.

Nessa perspectiva, se estabeleceu um novo desenho de Educação Especial, com uma abordagem inclusiva. E, a partir da Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), no artigo 59, menciona-se que o poder público preferencialmente deve ampliar o atendimento ao estudante PAEE. Desse modo, estabeleceram-se novas compreensões do sobre a Educação Especial na Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996).

Diante dessa nova maneira de gerir a Educação Especial, fez-se necessária uma nova estruturação escolar e um novo posicionamento dos profissionais envolvidos com a Educação Especial, como explica Baptista (2011, p. 60):

Essa perspectiva exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, articuladas e que garantam o acesso ao conhecimento, assim como a oferta de apoios demandados por um grande contingente de alunos.

Assim, cabe a todos na escola, refletir sobre sua prática e as ações pedagógicas que são implementadas e desenvolvidas com vistas ao atendimento inclusivo, uma vez que com a aprovação da PNEE de 2008, significativas mudanças foram propostas, validando a natureza da Educação Especial como uma ação complementar ou

suplementar ao processo de escolarização e desenvolvimento do aluno PNEE, atribuindo a visão inclusiva aos processos de aprendizagem.

Para Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 7), a PNEEPEI apresenta a educação inclusiva como:

Um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, onde caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas. O texto ainda assinala que este processo demanda: práticas orientadas pela igualdade e diferença como valores indissociáveis capazes de promover a superação da lógica da exclusão; de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las; de atender às necessidades específicas de todos os alunos e alunas. Assim, busca-se a eliminação da lógica da exclusão, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos num espaço comum e diverso.

Destaca-se que a PNEE de 2008 enfoca o acesso, a permanência e o desenvolvimento do estudante PAEE, priorizando sua aprendizagem nos espaços das escolas regulares de ensino. Dessa maneira, a Educação Especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola, com vistas a eliminação de barreiras que impossibilitam a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Em vista disso, as políticas deveriam atuar na construção de sistemas educacionais inclusivos, que acolham a todos, trabalhando as fragilidades/potencialidades de cada aluno, num processo contínuo de respeito e valorização das diferenças, num ambiente gerador de inclusão.

Carvalho (2013) evidencia progressos no disposto pela PNEEPEI. Porém, ressalta controvérsias normativas que atingem a efetivação de uma educação de fato inclusiva e integrada à proposta pedagógica da escola, uma vez que, ao nos depararmos com a realidade da Educação Especial em nossas escolas, percebe-se que ainda há muito a ser feito para que de fato se efetive uma proposta de ensino inclusiva para todos, e não apenas para alguns.

A Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), em seu art. 2º, apresenta significativas contribuições para o processo inclusivo de estudantes com deficiência, como consta no trecho a seguir:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

Dessa forma, com o Atendimento Educacional Especializado, o professor especialista, por meio de serviços, recursos e estratégias deve conduzir seu trabalho na perspectiva de eliminar barreiras para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Assim, dentro do ambiente escolar de ensino regular, o estudante PAEE, terá acesso ao currículo e demais ferramentas utilizadas para dinamizar a aprendizagem de todos os estudantes, numa proposta de trabalho colaborativo. Nesse sentido, define-se no art. 13, inciso VIII dessa mesma resolução, como atribuição do professor especialista: 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 estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

O texto do art. 9º, da Resolução nº 4/2009, salienta que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009)

Assim, evidencia-se ainda mais, a importância do trabalho articulado entre professores da sala comum e professores especialista, no sentido de conhecer a realidade do estudante com deficiência dentro do espaço da sala de aula, o que possibilita a realização de um planejamento com vistas à eliminação de barreiras que impedem o desenvolvimento dos estudantes, numa concepção de aprendizagem que valoriza o conhecimento e a realidade de cada um.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 (BRASIL, 2014), determina as diretrizes, as metas e as estratégias para a política nacional, prevê ainda a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da Educação Especial até 2024:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 11).

Como dispõe o texto acima, o cerne da referida meta está no atendimento da pessoa com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo para sua plena realização, dezenove estratégias que devem ser amplamente consideradas para que de fato a universalização aconteça.

A estratégia 4.8 desse plano estabelece como objetivo garantir a oferta de educação inclusiva, sendo vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014). Nota-se que essa estratégia vincula-se à proposta desta pesquisa, uma vez que ressalta a importância da articulação entre professor da classe comum e professor especialista, com vistas ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Notavelmente, o Plano Nacional de Educação propõe 19 estratégias para alcançar a Meta 4, cada uma delas merece a atenção de especialistas e pesquisadores, para estimular a discussão e apontar melhores políticas públicas e ações, dentro de cada unidade escolar, para beneficiar todos os estudantes sem distinção, sempre visando a inclusão efetiva e o acesso universal à educação. Por esse motivo, defendemos a relevância do conhecimento legal e dos objetivos propostos à educação, como possibilidade de abertura para a construção de novos conceitos sobre educação e inclusão.

A partir disso, consideramos de suma importância, ações afirmativas voltadas à Educação Especial, com vistas à efetivação de ambientes de fato inclusivos e acolhedores da diversidade, que alcancem toda sociedade, em busca de uma convivência humana mais fraterna. Lopes (2014, p. 738) esclarece que “a educação não pode ser pensada fora da realidade social da qual está inserida”, pois, faz parte de um contexto social concreto, e os elementos desse contexto estão presentes e são reforçados durante o processo formador de cada pessoa.

Ao analisarmos o texto da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 1º, é possível constatar que essa lei é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015).

Essa lei foi editada em 2015, porém, só entrou em vigor em 2016, e sua principal renovação foi a mudança no conceito jurídico de “deficiência”, que no lugar de ser considerada uma condição estática e biológica da pessoa, resulta agora da interação com as barreiras impostas pelo meio, com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo, como observa-se em seu art.2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Mais do que mudar o conceito de deficiência, a LBI apresenta a concepção de barreiras como um obstáculo imposto a pessoa com deficiência que o impede de acessar espaços, serviços ou produtos, sendo elas atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, tecnológicas e no transporte, dentre outras. Essas barreiras impedem o desenvolvimento da pessoa com deficiência, dificultando ainda mais a sua adaptação ao meio, gerando assim processos de preconceito, exclusão e discriminação nos diversos ambientes sociais. Para tanto, a LBI aborda variados instrumentos para assegurar que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados e garantidos. Isso implica dizer que:

A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. Concluímos, então, que: quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica (BRASIL, 2016, p. 13).

Dentre as políticas públicas apresentadas pela LBI, destacamos o Direito a Educação, a partir da inclusão escolar, apresentado em seu art. 27:

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

Assim, tem-se a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, e também a determinação da adesão a um projeto pedagógico de institucionalização do Atendimento Educacional Especializado com profissionais de apoio. Além disso, desautoriza as escolas particulares a cobrar mais por esses serviços.

Desta forma, amplia-se para o estudante PAEE, o acesso aos bens culturais e educacionais, abrindo espaço para que a aprendizagem aconteça por meio da interação, sendo a escola considerada um espaço para aprender, socializar e incluir, articulando as relações sociais dos estudantes com seu processo de crescimento e desenvolvimento, num ambiente de valorização das diferenças como fator enriquecedor da convivência com o outro.

No entanto, é preciso considerar que, de modo geral, essa trajetória não é linear. Não se trata de uma sequência lógica, sistemática e progressiva de mudanças. Os muitos e inegáveis avanços são resultado de um processo marcado por controvérsias, contradições e, muitas vezes, retrocessos. Isso porque a educação inclusiva desafia a lógica excludente que rege os valores e a organização das redes de ensino (públicas e privadas) e exige sua transformação para que o direito de participação e aprendizado no contexto escolar se torne, de fato, uma realidade para todos no Brasil e no mundo.

5.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR

Por um longo período, o atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência foi estabelecido de forma separada da educação apresentada aos estudantes ditos “normais”. Sendo assim, a Educação Especial se formou como um espaço de atuação distintivo, na maioria das vezes, sem comunicação com a escola comum, efetivando-se em um sistema paralelo de ensino, acontecendo em locais distintos, separando seu público-alvo dos demais estudantes.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) garantiu um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, sendo esse sistema, amplamente assegurado com a PNEE (BRASIL, 2008) e posteriormente com o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, como uma política atrelada à matrícula do aluno no ensino regular, e que define que o Atendimento Educacional Especializado deve se integrar à proposta pedagógica da escola, oferecendo condições de acesso, permanência e aprendizagem do estudante PAEE.

Destaca-se ainda que, o grande objetivo da PNEE (BRASIL, 2008) foi definir diretrizes para a formação de políticas públicas e práticas pedagógicas direcionadas ao processo de inclusão escolar. Sendo uma de suas medidas primordiais, reestruturar o papel da Educação Especial por meio dos direcionamentos ao Atendimento Educacional Especializado.

Conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização e destina-se a salvaguardar a autonomia e independência destes estudantes, dentro e fora da escola, não devendo ocorrer em substituição ou isoladamente. Recomenda-se que esse atendimento seja realizado após as aulas regulares, preferencialmente na mesma escola e na sala de recursos multifuncionais (SRM). Além disso, são importantes as conexões entre os serviços de educação profissional, as equipes de ensino e as famílias dos estudantes que o serviço atende.

Com a matrícula garantida na escola regular de ensino, tanto em classe comum como no Atendimento Educacional Especializado, o aluno terá a garantia de um atendimento complementar ou suplementar às especificidades que possui, sem, contudo, ser substitutivo ao que é ensinado e apresentado a todos os estudantes, como previsto na PNEE (BRASIL, 2008). Neste caso, o ensino deixa de ser substitutivo para ter um caráter complementar ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante PAEE.

O Decreto nº 7611, de novembro de 2011, em seu art. 3º, define os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Nesta perspectiva, destaca-se que o Atendimento Educacional Especializado não pode ser considerado como aulas de reforço ou espaço de práticas distintas do contexto da sala de aula regular. Este trabalho deve estar articulado com as propostas e direcionamentos estabelecidos pelo professor da sala de aula comum, e cabe ao professor especializado organizar recursos didáticos pedagógicos para auxiliar o aluno na compreensão e construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o Decreto nº 7.611, em seu art. 3º, inciso III, aponta que o objetivo do Atendimento Educacional Especializado é fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e

pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011).

Dessa forma, professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado devem estabelecer um processo de interação, proporcionando ao aluno uma vivência inclusiva no ambiente escolar. Ambos os professores, tanto o da sala regular, como o do Atendimento Educacional Especializado, exercem influência no desenvolvimento do aluno como um todo, destacando aspectos cognitivos, sociais e afetivos. E, para que de fato o aluno aprenda e se desenvolva, faz-se necessário um diálogo permanente entre esses professores, uma vez que o trabalho precisa ser articulado e o estudante PAEE precisa ser acolhido por todos na escola.

Segundo Vigotski (2021), os estudantes com deficiência demandam “caminhos alternativos” e “recursos especiais”, como já mencionamos anteriormente, assim o Atendimento Educacional Especializado torna-se o espaço possível para a articulação dessas práticas. Porém, se o Atendimento Educacional Especializado não assumir uma proposta de trabalho colaborativo e articulado com o trabalho pedagógico pensado e planejado para a sala regular, não estará contribuindo para que se efetive um processo de educação inclusiva dentro da escola, uma vez que “as salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial” (GARCIA, 2013, p. 109).

Nessa lógica, esse tipo de atendimento parece não colaborar para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, mesmo que seja garantido a presença desses estudantes na escola regular de ensino. Pois, de acordo com Garcia (2013), quando os estudantes frequentam a escola de educação básica em um período e a SRM em turno inverso, e nem sempre na mesma escola, desconfigura-se a proposta de uma educação inclusiva, construída na perspectiva colaborativa e articulada.

Assim, pensar em uma proposta de educação com uma perspectiva inclusiva requer reflexões sobre como essa oferta está sendo estabelecida dentro do contexto da escola regular. Pois, uma proposta de Atendimento Educacional Especializado, para promover a escolarização do estudante com deficiência intelectual, precisa trabalhar

de forma articulada e colaborativa com o planejamento pensado para a sala regular em que esse estudante se encontra inserido. O que nos remete ao problema de dessa pesquisa, que aborda como uma proposta de trabalho colaborativo pode contribuir para a escolarização do estudante com deficiência intelectual.

Finalizamos com os apontamentos de Baptista (2011), que nos leva a compreender o Atendimento Educacional Especializado como uma proposta pedagógica que perpassa as SRM, pois, limitar esse atendimento a um espaço físico, seria empobrecer tal atendimento:

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do professor especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. [...] A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita (BAPTISTA, 2011, p. 13).

Desse modo, a reflexão de Baptista (2011) evidencia que o Atendimento Educacional Especializado, não é restrito a SRM, mas pode acontecer nos diversos ambientes da escola, sobretudo, na sala de aula regular com o trabalho colaborativo, ação fundamental para que o atendimento aconteça de forma a favorecer a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

5.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO APRESENTADO PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEDU

Ao analisarmos o Atendimento Educacional Especializado a partir das orientações dadas pela SEDU, constata-se que este é apresentado como um conjunto de atividades, de acessibilidade e recursos pedagógicos com a finalidade de identificar

e remover barreiras ao aprendizado, a fim de envolver plenamente os estudantes PAEE. Em vista disso, o sistema de ensino deve oferecer, preferencialmente em uma escola regular de origem do estudante, a produção, a adaptação e a adequação do material necessário para a participação e aprendizado desses estudantes nas salas comuns. Desse modo, os professores especialistas devem trabalhar de forma colaborativa com os professores das salas comuns.

O texto da resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/ES 5077/2018), defende o Atendimento Educacional Especializado como espaço de favorecimento do conhecimento e da aprendizagem de cada indivíduo, como possibilidade de construção da aprendizagem de modo dialético, assim como orienta Vigotski (2021). Esta resolução dispõe os seguintes termos:

Art. 4º O Atendimento Educacional Especializado, realizado preferencialmente na escola regular de matrícula do estudante, em sala de recursos multifuncionais, no contraturno da escolarização regular, e também poderá ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE – da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

I – A oferta do Atendimento Educacional Especializado, de forma não substitutiva à escolarização do estudante público-alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;

II – A organização e disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas do estudante; e

III – A realização de interfaces com os professores do ensino regular, promovendo os apoios e suportes necessários a participação e a aprendizagem desses estudantes nas classes comuns, garantidas as condições apropriadas ao estudante. (SEDU, 2018)

Posto isso, a Assessoria de Educação Especial (ASEE) vem direcionando a oferta do Atendimento Educacional Especializado em diferentes tempos e espaços educativos e em duas dimensões (SEDU, 2022):

I - Em horário diverso à escolarização, desenvolvido na sala de recursos multifuncionais:

O AEE que ocorre nas salas de recursos multifuncionais desenvolve-se por meio de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, de ajudas técnicas e tecnologia assistiva e outras atividades diferenciadas que não substituem as desenvolvidas na sala de aula comum e conforme legislação vigente e deverá ser ofertado a partir dos 4 anos de idade. (...) Essas diferenciações devem ser definidas no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e

garantidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, contemplando adequações para cada especificidade.

II - Por meio de trabalho colaborativo:

A relação estabelecida entre o professor do ensino comum e professor especializado é fundamental no processo de inclusão escolar e visa a produzir uma reflexão de sua prática pedagógica, que possa contribuir com o desenvolvimento de uma proposta de ação significativa para os estudantes público alvo da educação especial. [...] Para atuar numa perspectiva colaborativa com professores será necessário estreitar o relacionamento entre professores compreendendo que esse processo não é hierárquico e tem sentido de cooperação e deve ser precedido de diálogos nos planejamentos, conselho de classe sobre os estudantes atendidos com a mediação da coordenação pedagógica. (SEDU, 2022)

A centralidade do trabalho da inclusão dos estudantes PAEE está nas ações inclusivas cotidianas e também no Atendimento Educacional Especializado conforme previsto no Decreto 7611 (BRASIL, 2011).

Apesar da rede estadual não atender a educação infantil, o documento prevê essa etapa da educação como modalidade a ser atendida pela política estadual de Educação Especial, em consonância com a política nacional, porque em alguns municípios, por não apresentarem seus próprios sistemas, seguem as diretrizes estaduais de educação e por conseguinte as diretrizes de Educação Especial.

De acordo com as orientações da SEDU, o trabalho colaborativo é entendido como as ações desenvolvidas com parceria do professor especialista e os professores da sala de aula comum, na qual divide-se responsabilidades relacionadas ao planejamento de atividades, avaliações e desenvolvimento do estudante PAEE. Magalhães (2006, p. 366) esclarece que:

A proposta de trabalho colaborativo e de reflexão sobre a prática pedagógica pode dar nova vida aos planejamentos da prática pedagógica a ser desenvolvida [...]. Os saberes docentes podem, então, ser compostos por elementos que digam respeito à flexibilização curricular, à consideração de diversidade humana na escola.

Com isso, enfatiza-se a necessidade das escolas se organizarem no sentido de proporcionar espaços e tempos que permitam que esses professores tenham momentos de planejamento conjuntos para elaborar práticas e estratégias que irão contribuir para a aprendizagem do estudante PAEE. Porém, mesmo propondo uma prática colaborativa entre os professores especializados e os da sala regular, não há garantia que de fato esse trabalho aconteça de forma significativa e, assim, contribua

com o processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual, uma vez que, por meio da escuta aos professores da escola onde a pesquisa ocorreu, todos relataram a dificuldade de realizar um planejamento em colaboração com o professor especialista, sempre por conta das demandas e falta de tempo em termos de planejamento.

De acordo com a Resolução 5077/2018, nos art. 33 e 34:

Art. 33 A escola deverá integrar, no seu quadro de profissionais da educação, profissional habilitado e especializado para atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

Art. 34 Ao professor de sala comum deverá ser assegurada a formação continuada para atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (SEDU, 2018).

No que se refere aos termos “habilitado” e “especializado”, a habilitação se refere ao curso de graduação voltada para uma licenciatura na área da educação, e a especialidade precisa ser na área de atuação, no caso na Educação Especial. Pois, a PNEE de 2008 prescreve 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” (BRASIL, 2008).

Em relação ao professor da sala de aula comum, observa-se lacuna nesse aspecto formativo, pois, mesmo que o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE) – que visa atender as necessidades de formação continuada na rede pública estadual de educação – ofereça formações, grande parte dos professores alegam que o tempo de planejamento não comporta toda demanda de trabalho, dificultando a organização de um tempo para estudo e formação, mesmo reconhecendo a importância desse momento para o planejamento. Destacam ainda, que essas formações deveriam acontecer em serviço, com tempo e espaço reservado para isso.

Dentre as atribuições do professor especializado, as que mais se aproximam com a realização do trabalho colaborativo são:

- Promover ação formativa junto ao professor do ensino comum por meio do trabalho colaborativo, planejamento e troca de experiências tendo em vista qualificar o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial;

[...]

- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização e avaliando a usabilidade e a organização dos recursos de acessibilidade que favoreçam aos estudantes que são público-alvo da educação especial, o acesso ao currículo e a sua participação nas atividades escolares; [...] Promover, em conjunto com os professores da sala de aula comum e com a equipe pedagógica da unidade escolar, as condições para a inclusão dos estudantes que são público-alvo da educação especial;
- Promover a participação e interação dos estudantes nas atividades do contexto escolar, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que favoreçam o processo de aprendizagem e possam ser utilizados pelos estudantes nas salas de aula comum;
- Articular com a equipe pedagógica e os demais professores, para que o projeto pedagógico da unidade escolar se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva; [...]
- Apoiar os professores da sala de aula comum no desenvolvimento das condições de acessibilidade para a aplicação dos instrumentos de avaliação;
- Viabilizar, em conjunto com os professores da sala de aula comum e com a equipe pedagógica da unidade escolar, ações que visem desconstruir o capacitismo estrutural presente na sociedade, promovendo uma educação anticapacitista. (SEDU, 2022).

Mesmo que as atribuições destacadas acima, estejam parcialmente atrelados ao que é apresentado na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, foi possível constatar por meio da entrevista, que ao professor do atendimento educacional especializado, com a carga horária que possui e a quantidade de estudantes que atende, torna-se inviável a quantidade de atribuições que lhe são conferidas. O que dificulta ainda mais a realização de um trabalho efetivo que atenda às necessidades de escolarização do estudante com deficiência intelectual, tornando esse atendimento, um tanto quanto fragilizado.

Em relação às atribuições do professor da sala de aula comum, orienta-se:

- Ter conhecimento sobre a matrícula de estudantes público-alvo da educação Especial nas turmas em que atua, para elaborar, com o apoio do professor especializado em educação especial, o planejamento e as adequações curriculares necessárias ao atendimento às demandas específicas desses estudantes;
- Disponibilizar cópia do planejamento para professor especializado em educação especial;
- Planejar e organizar atividades, atendendo às especificidades dos estudantes, contando com o apoio do professor especializado em educação especial;
- Participar das assessorias pedagógicas realizadas pelo professor especializado em educação especial;

- Desenvolver, de forma colaborativa entre os professores do AEE e demais profissionais de apoio, a oferta de metodologias, estratégias e procedimentos diferenciados de ensino, adequados às especificidades de cada estudante;
- Fornecer, em articulação com os professores do AEE, as condições de acessibilidade para a aplicação dos instrumentos de avaliação;
- Propor avaliações que consideram os limites e as potencialidades dos estudantes em determinadas áreas do saber ou do fazer, com vistas a contribuir para o crescimento e a autonomia desses estudantes (SEDU, 2022).

Diante do exposto, questiona-se se o professor da sala comum, com todas as atribuições e demandas que lhe são conferidas, consegue atender as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual em sala de aula. Os professores entrevistados, por mais que reconheçam a importância do que está disposto nas diretrizes, alegam ser inviável atender ao que é apresentado como atribuição do professor da sala de aula comum, uma vez que, mesmo que haja um esforço do para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios, não há como atingir ou atender a todos.

Para os professores, a inviabilidade de atender a todas as atribuições a eles delegadas pode estar relacionada a diversos fatores, tais como: falta de formação adequada, grande número de estudantes em sala de aula, recursos limitados e sobrecarga de trabalho. Sendo a sobrecarga de trabalho o maior impedimento para a realização de um trabalho colaborativo e inclusivo, pois, professores na maioria das vezes enfrentam muitas demandas da profissão, com prazos curtos e múltiplas responsabilidades, o que pode dificultar o planejamento e a adaptação de suas práticas para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, compreendemos que os documentos apresentados acima abordam a importância e legitimam a necessidade do trabalho colaborativo entre Educação Especial e educação regular, apresentando-se como um potencial para enriquecer as práticas pedagógicas utilizadas no contexto da sala de aula comum, no sentido de abranger e atender todos os estudantes, sendo eles PAEE ou não. Contudo, é urgente que de fato a escola oportunize meios para que eles sejam colocados em prática, favorecendo a efetivação de uma escolarização inclusiva e de acesso a todos.

Fica evidente que tanto o trabalho colaborativo como a sala de aula regular são ferramentas que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem e a construção do

conhecimento ao serem utilizadas por docentes e estudantes com deficiência intelectual. Concordamos com Vigotski (2021) ao afirmar que a educação contextualizada é o caminho para superação das práticas segregadoras e, conseqüentemente, potencializar a aprendizagem de estudantes com deficiência, de forma que todos aprendam por meio da troca e da colaboração.

5.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: COMO ESSE ESPAÇO É UTILIZADO?

Ao se pensar em uma educação mais inclusiva, em conformidade com avanços já alcançados pela Educação Especial, a sala de recursos multifuncionais (SRM) se configura como um espaço dentro da escola regular onde será desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado, com a participação de um professor especializado, sendo uma das formas de atendimento da educação especial inclusiva. Definido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica como:

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001, p. 50).

Nesse documento destaca-se que a SRM se apresenta como um espaço físico de apoio especializado ao aluno com deficiência, que deve colaborar, no sentido de elaborar estratégias pedagógicas capazes de auxiliar os estudantes frente as barreiras da aprendizagem encontradas em sala de aula comum. Seu principal objetivo é incluir os PAEE, no espaço das salas de aula regular, ofertando recursos adaptados ou confeccionados em consonância com as particularidades de cada estudante.

É importante ressaltar que, de acordo com a carga horária da professora especialista, os estudantes com deficiência intelectual, na escola onde foi desenvolvida a pesquisa, eram atendidos em dupla, considerando as aproximações e aprendizagem desses estudantes ou de forma individual. Ademais, como aponta as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022), esse atendimento na SRM deve acontecer no contraturno, com a duração de quatro horas, divididas em dois dias da semana.

Porém, a contribuição desse serviço, para os estudantes PAEE, depende diretamente da forma como os profissionais da Educação Especial Inclusiva conduzem este trabalho, uma vez que:

O reconhecimento legal e a promulgação da criação dos mecanismos de inclusão, como são as SRM, não garantem que a escola seja um local de práticas inclusivas. As leis pelas leis não são suficientes, ou seja, há um longo percurso entre a sistematização dos documentos e a materialização das mesmas no “chão” da escola pública. Um percurso de idas e vindas, de limites, de recuos e de possibilidades (MONTEIRO et al, 2017, p.2).

Contudo, diante do exposto, destaca-se que para cumprir sua real função, o trabalho desenvolvido nas SRM deve se aproximar do currículo, fazendo adaptações necessárias de acordo com as especificidades dos estudantes. Nesse sentido, Moretti e Corrêa (2009, p. 487) destacam que esse serviço se tornou importante dentro da perspectiva da Educação Especial Inclusiva, pois, “visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”, garantido ao estudante com deficiência, o direito ao apoio especializado que necessita.

Vigotski (2021) afirma que a criança com deficiência precisa ter sua aprendizagem potencializada no que ela tem condições objetivas de aprender e realizar. Assim, entendemos que a SRM pode ser um espaço de potencialização desse processo, pois além dos recursos tradicionais presentes em uma sala de aula comum, nela existem diferentes recursos que podem ser utilizados com essa finalidade.

5.4 ENSINO COLABORATIVO E TRABALHO COLABORATIVO – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ao discorrerem sobre a inclusão escolar, Capeline (2004), Santos (2002) e Rosa (2003) destacam que este é um tema de discussão recorrente em todo país, principalmente devido ao aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Porém, faltam indicadores de monitoramento desse processo, uma vez que aqueles que regularmente exibem estatísticas promissoras não possuem dados ou estudos confiáveis para descrever quem são esses sujeitos e como ocorrem seus processos de aprendizagem. Nos monitoramentos existentes, sequer é possível apreender se esses estudantes estão tendo acesso ao currículo, se estão se socializando e se são aceitos na escola.

Estudos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) indicam a falta de aspectos fundamentais para garantir que não apenas o acesso, mas também a permanência na escola e o aprendizado dos estudantes PNEE matriculados em classes regulares.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato, (2018, p. 29):

O atendimento educacional especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recurso, ou seja, extrassala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola [...]. Esse atendimento extra classe de aula comum, além de acomodar a diferença, reforça o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral.

Desse modo, a proposta de atendimento extraclasse acaba por responsabilizar apenas o professor especializado pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante PAEE, enquanto a escola, como um todo, se torna pouco responsável e envolvida com a presença deste aluno, descaracterizando o processo de inclusão escolar.

Por meio de inúmeros documentos, a política de educação inclusiva no Brasil assegura o acesso e a permanência de todos a uma educação democrática, de qualidade e de respeito à diversidade humana. Contudo, a realidade imposta encontra-se ainda distante dessa proposta inclusiva, pois, depende claramente de uma reestruturação do sistema de ensino e, sobretudo, uma mudança na maneira de ser e estar de muitos profissionais envolvidos com a Educação Especial.

A partir da perspectiva inclusiva, com a PNEE de 2008, o Atendimento Educacional Especializado se configura como um serviço complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização do estudante PAEE e destina-se a fomentar a autonomia e independência destes estudantes, dentro e fora da escola, não devendo ocorrer em substituição ou isoladamente. Assim, o Atendimento Educacional Especializado é recomendado após as aulas regulares, preferencialmente na mesma escola e na SRM. Além disso, é importante que haja uma articulação/colaboração entre a Educação Especial, as equipes de ensino e as famílias dos estudantes atendidos (BRASIL, 2008).

Vale destacar que ao mesmo tempo que a legislação nos apresenta a importância da conexão entre Educação Especial e ensino regular, por meio de um processo colaborativo entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala de aula comum, com a possibilidade de construção de práticas capazes de contribuir para a aprendizagem do estudante PNEE, se contrapõe ao definir que o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer no contraturno da sala regular.

É importante ressaltar que não defendemos que o Atendimento Educacional Especializado aconteça no mesmo turno em que o aluno estuda para retirá-lo da sala de aula, tornando-se assim um substitutivo e de caráter exclusivo. Nossa defesa é que esse atendimento ocorra no mesmo turno para que o sistema educacional proporcione momentos de encontro e planejamento entre os professores da Educação Especial e do ensino regular, para que juntos possam elaborar objetivos para o ensino do estudante com deficiência intelectual.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) alertam que, apesar do Atendimento Educacional Especializado extraclasse oferecido ao estudante PAEE ser um avanço, é fundamental também refletir sobre a forma de trabalho dos professores envolvidos – o da Educação Especial e o da classe comum –, que segundo as autoras, necessita ocorrer de maneira colaborativa, uma vez que a interação e a troca de conhecimentos enriquece o processo formativo dos estudantes atendidos.

Mendes (2008), ao reconhecer as situações difíceis que envolviam problemas existentes nas escolas, examina que o progresso nas políticas de favorecimento à inclusão escolar depende da elaboração de novos percursos. Ressalta que o maior

obstáculo é edificar uma cultura colaborativa na escola, pois, a valorização e a vivência diária de um trabalho colaborativo “[...] pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (MENDES, 2008, p. 114). Dessa forma, pensar uma proposta de ensino colaborativo, pode encorajar a elaboração de novas formas de planejamento, execução e avaliação do trabalho desenvolvido por meio da colaboração. Rabelo (2012) acrescenta que o ensino colaborativo pode ser considerado uma proposta de intervenção e apoio, por meio de uma postura colaborativa entre professor do ensino comum e ensino especial, o que requer uma discussão coletiva no planejamento e nas tomadas de decisões, de maneira a atender as especificidades de cada aluno.

No Brasil, a concepção de trabalho, com base no trabalho colaborativo, começa com a Resolução nº 02/2001-CNE/CEB, mais especificamente no artigo 8º, incisos VI e VII, que apresenta evidências de que o trabalho desenvolvido com o estudante PAEE deverá “[...] possibilitar condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica [...]”. Além disso, deve dar sustentabilidade ao processo inclusivo, “[...] mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo [...]” (BRASIL, 2001, p. 02).

Constata-se, a partir da bibliografia científica de países mais desenvolvidos em práticas de inclusão educacional, que o trabalho colaborativo no meio escolar é um método em evolução. Isso porque ao considerar a educação como um processo formativo em que todos os estudantes aprendem em uma mesma sala de aula, faz-se preciso que os profissionais de diferentes áreas trabalhem em conjunto para enfrentar os desafios exigidos pelo processo de aprendizagem de uma sala heterogênea.

Com base na experiência de outros países, apesar de ser uma realidade educacional diferente da nossa, Mendes, Vilaronga e Zerbaro (2018, p. 46) apresentam muitos conceitos podem enriquecer e avançar o debate brasileiro existente. Dessa forma, para as autoras:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes, (...) pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar tem que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.

Em vista disso, a expressão “ensino colaborativo” tem como pressuposto uma cooperação entre professor do ensino regular e professor da Educação Especial, no qual, os dois professores se tornam responsáveis por compartilhar a organização e a execução do planejamento, bem como a avaliação de um grupo diverso de estudantes, dos quais alguns deles fazem parte do PAEE. Dessa maneira, o foco do trabalho é desenvolvido na classe comum e não apenas no contraturno da escolarização dos estudantes com deficiência.

No Brasil, temos a legislação que fala sobre a efetivação de uma prática colaborativa entre os professores - o da classe comum e o do atendimento educacional especializado - definindo esta colaboração como um meio promissor ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Porém, ainda estamos distantes de alcançar essa realidade nas salas de aula, pois, “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho” (RABELO, 2012, p. 53).

A inclusão do estudante com deficiência significa garantir o direito à educação, construindo alternativas que permitam que todas as escolas se constituam como espaços apropriados para o desenvolvimento do aluno, promovendo sua autonomia social e intelectual, bem como as condições ideais para o exercício de sua cidadania (PRIETO, 2008). Nesse sentido, a política brasileira de educação inclusiva, por meio de suas leis, decretos e resoluções, visa garantir ao estudante PAEE, o direito ao acesso e permanência a uma educação democrática e de respeito às diferenças. Porém, para que se estabeleça uma educação que valorize o direito a aprendizagem, faz-se necessária uma mudança estrutural do sistema de ensino, que envolva as concepções, posturas e atitudes de muitos profissionais que atuam na educação regular e especial. Pois, como afirmam Vilaronga e Mendes (2014, p. 23), a educação, como um direito fundamental, deve ser garantida “[...] a fim de reduzir desigualdades históricas, o que necessita de mudança de alguns mecanismos, afim de se chegar a uma igualdade, garantindo a todos o acesso aos bens e serviços”.

Sendo assim, pensar no direito à educação, vai muito além de pensar no direito à matrícula e à permanência do aluno na escola, sendo ele PAEE ou não. Pois, para que a aprendizagem ocorra de fato, é preciso a elaboração de práticas e estratégias inclusivas voltadas para a aprendizagem e o sucesso escolar de todos os estudantes dentro do contexto da sala de aula comum, num trabalho conjunto e colaborativo que envolva toda equipe escolar.

Nesse sentido, o conhecimento do aluno deve ser construído dentro do espaço da sala de aula regular, o que torna a articulação e a colaboração entre professores elemento essencial a essa prática. Em vista disso, o professor do Atendimento Educacional Especializado atua como suporte para a elaboração de práticas que favoreçam a compreensão e a aprendizagem desse aluno, assim como previsto nos documentos normativos.

Com o trabalho colaborativo, fundamental para o desenvolvimento do estudante com deficiência, os professores terão a possibilidade de melhor conhecer as potencialidades e fragilidades de cada aluno, podendo assim, desenvolver atividades adaptadas para que o aluno seja beneficiado em seu processo de aprendizagem, como apresentado pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU 2022):

A relação estabelecida entre o professor do ensino comum e professor especializado é fundamental no processo de inclusão escolar e visa a produzir uma reflexão de sua prática pedagógica, que possa contribuir com o desenvolvimento de uma proposta de ação significativa para os estudantes público alvo da educação especial.

Entretanto, a articulação entre os professores da Educação Especial e os professores do ensino comum ainda é muito precária e, como afirmam Vilaronga e Mendes (2014, p.28), a “[...] comunicação mais estreita entre professor da sala de AEE e professor do ensino comum ainda é pouco realizada, sendo esse um dos fatores que atravancam o favorecimento da inclusão escolar de qualidade para o aluno PAEE”. Dessa forma, o trabalho colaborativo é ainda pouco conhecido no Brasil e realizado “[...] de forma muito tímida pelos municípios, [...] e nem sempre com os elementos que se constituem numa interação verdadeiramente colaborativa entre os professores” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 28).

Sendo assim, destaca-se que a forma como os estudantes PAEE, são atendidos separadamente nas SRM, na maioria das escolas regulares de todo país, reforça ainda mais a existência de espaços de segregação dentro do contexto das escolas regulares de ensino, fortalecendo ainda mais a distância entre ensino regular e Educação Especial. Desse modo, na maioria das vezes, a responsabilidade de ensinar este aluno recai sobre o professor do atendimento educacional especializado, sem que ao menos esse aluno seja acolhido por todos dentro da escola.

Assim, é preciso repensar as propostas de ensino estabelecidas nas escolas regulares a partir de abordagem centrada no direito à educação e à aprendizagem. O que demanda mudanças estruturais na forma como o Atendimento Educacional Especializado deve ser pensado e dinamizado dentro do contexto da escola regular. Não apenas como um trabalho extraclasse, mas também, e essencialmente, como um trabalho de parceria e colaboração com o professor da sala de aula comum, como “[...] um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que, enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 37).

Nesse sentido, as políticas públicas aqui apresentadas parecem contribuir para um processo articulado entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala comum. Porém, para que o trabalho colaborativo se efetive no contexto das salas de aula comum da escola regular, é preciso uma escola que se organize no sentido de atender a todos dentro de seu espaço. Uma escola em que todos se sintam pertencentes a ela, lugar para uma educação democrática, de direito à aprendizagem e de desenvolvimento de seus estudantes, quer sejam eles PAEE, ou não.

Desse modo, para Capellini (2004, p. 90):

historicamente, educadores da educação comum e especial tem participado de um sistema que dividiu e separou educadores, da mesma forma que isolou e categorizou estudantes. Todavia, a educação de alunos com necessidades educacionais no Ensino Comum requer que os professores do ensino especial e comum busquem relações mais interativas, arranjos de ensino coordenados, novas habilidades, definições de papéis e flexibilidade na organização.

É preciso uma escola em que toda e qualquer pessoa seja vista como um ser com potencial para aprender, contribuir e se desenvolver plenamente até atingir a cidadania, como tanto sonhou e lutou Paulo Freire (2007). Com isso, Freire (1987; 2007) nos aproxima da ideia de que a inclusão é possível de ser concretizada, desde que, enquanto cidadãos, abandonemos todas as formas e práticas de preconceito e exclusão e lutemos para a construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna e de respeito e acolhimento às diferenças.

Cabe a escola se organizar para que espaços e momentos de interação entre professores e estudantes aconteçam, para que, por meio da colaboração e da cooperação, seja assegurado recursos disponíveis para que todos aprendam, em que o planejamento seja contínuo de forma a permitir a revisão dos progressos, a viabilização dos ajustes, do desenvolvimento de estratégias e da constante avaliação do processo de desenvolvimento dos estudantes.

5.5 A SEDU E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo dos anos, o esforço em prol de uma sociedade inclusiva vem promovendo debates e ampliando o campo das discussões voltadas para a Educação Especial. Esse debate visa garantir à pessoa com deficiência o direito de acessibilidade aos grupos e práticas sociais, empenhando-se em eliminar as mais diversas formas de discriminação e exclusão.

Nesse sentido, voltada à perspectiva da Educação Inclusiva, a SEDU, por meio da Assessoria de Educação Especial (ASEE), direciona ações para a Educação Especial por meio de políticas públicas que evidenciam e asseguram a garantia de matrícula, permanência e aprendizagem para estudantes PAEE, sendo eles: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino, num processo de valorização e respeito às diferenças.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, direciona suas ações para o atendimento educacional especializado, que é o conjunto

de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (SEDU, 2022).

Para atender o que prescreve a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), as orientações da secretaria defendem que a Educação Especial Inclusiva deve ser trabalhada de forma que atenda às especificidades dos estudantes, numa proposta de trabalho articulado, visando o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com deficiência. Ressaltando que o Atendimento Educacional Especializado tem por objetivo contribuir para a formação do estudante, utilizando instrumentos e estratégias de acessibilidade, para suprimir as barreiras impostas pela sociedade, contribuindo assim para seu processo de escolarização.

Nesse sentido, Vigotski (2021) destaca a importância de buscar caminhos alternativos e estratégias diferenciadas, uma vez que cada estudante é único e apresenta necessidades específicas. Dessa forma, o professor deve contribuir para a escolarização do estudante adaptando e criando estratégias de ensino, levando em consideração os interesses e estilos de aprendizagem de cada um. É importante lembrar que as abordagens pedagógicas devem ser flexíveis e adaptadas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Por esse motivo, a criação de um espaço de aprendizagem inclusivo e acolhedor, com a valorização de todos os estudantes, é essencial para promover o desenvolvimento e a escolarização de todos.

Assim, espera-se que todas as escolas, e todos na escola, reconheçam e trabalhem considerando a diversidade existente nesse espaço, e numa perspectiva inclusiva, desenvolvam práticas capazes de responder às necessidades de cada um, dentro de suas especificidades e diferentes formas de aprender. Para isso, precisamos da efetivação de projetos e políticas públicas que garantam a efetivação desse trabalho dentro da escola, com a valorização, qualificação e carga horária adequada para que o professor corresponda às demandas do cotidiano escolar.

As Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo esclarecem que:

O princípio da educação inclusiva deverá ser garantido na organização escolar que favoreça a cada aluno o direito de acesso e permanência, independentemente de etnia, gênero, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. O aluno é sujeito de direito e foco de toda ação educacional, por isso deve ter garantido o seu percurso de aprendizagem na educação básica e profissional (SEDU, 2011).

Desse modo, considera-se o aluno como um sujeito de direito, não apenas à matrícula, mas, sobretudo, à permanência na escola, com garantia de aprendizagem, em que gestores, pedagogos, professores e família trabalhem de forma coletiva na intenção de ressignificar práticas e ações capazes de envolver a todos dentro desse cenário escolar, conduzidos pelo respeito às diferenças, em busca do pleno exercício da cidadania.

Em vista disso, o professor precisa ser sustentado por uma dinâmica escolar e diária que possibilite meios eficazes de realização de um trabalho inclusivo dentro da escola regular. Contudo, é preciso considerar que o trabalho com o estudante com deficiência intelectual, dentro da sala de aula regular, é cheio de desafios e obstáculos. Estes desafios, apesar de envolverem mudanças estruturais e humanas, precisam ser transpostos. A esse respeito, Freire (1982, p. 100) elucida que:

O sonho viável exige de mim, pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos [...].

No entanto, a transposição daquilo que é considerado uma barreira para a efetivação de práticas inclusivas dentro da escola comum, depende não só dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar, mas também da superação de limites historicamente impostos e de políticas públicas voltadas para a consolidação de ações capazes de dialogar com a realidades das escolas. Assim, será possível possibilitar um trabalho efetivo de propostas e ações inclusivas.

Em relação a adaptação e adequação de materiais para os estudantes PAEE, a Resolução CEE/ES 5077/2018 propõe que as ações devem ser realizadas de maneira articulada e colaborativa entre professor do ensino comum e professores

especializados (SEDU, 2022). Sendo assim, compreende-se que, de acordo com ASEE, o Atendimento Educacional Especializado seja ofertado abrangendo duas dimensões: no contraturno, realizado nas SRM; e na sala de aula regular, assumindo o trabalho colaborativo – entre professor do ensino comum e professor do Atendimento Educacional Especializado – como princípio básico desta articulação:

A relação estabelecida entre o professor do ensino comum e professor especializado é fundamental no processo de inclusão escolar e visa a produzir uma reflexão de sua prática pedagógica, que possa contribuir com o desenvolvimento de uma proposta de ação significativa para os estudantes público-alvo da educação especial (SEDU, 2022).

De acordo com as diretrizes, para que esse trabalho colaborativo aconteça, a escola precisa se organizar, otimizando momentos de encontro e planejamento dos professores da sala regular com o professor especializado, num processo reflexivo das práticas capazes de atender às diferenças estabelecidas em sala de aula, pois, o relacionamento entre professores “tem sentido de cooperação e deve ser precedido de diálogos nos planejamentos, conselho de classe com a mediação da coordenação pedagógica” (SEDU, 2022), em suma, uma maneira de oportunizar a interação e a troca de saberes entre a equipe escolar, visando a melhoria do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante PAEE.

Segundo Vigotski (1997), o processo de mediação é fundamental para a aprendizagem de estudantes com deficiência, para tanto o trabalho colaborativo mostra-se como uma ação que pode auxiliar no estabelecimento das condições necessárias para que os conteúdos sejam abordados de acordo com as características de cada estudante da Educação Especial.

Diante de tudo o que prescreve os documentos oficiais e das contribuições teóricas nas quais ancoramos esta pesquisa, demonstramos na Tabela 1, a carga horária de trabalho e a atuação do professor especializado para atender a Educação Especial, nas escolas de tempo parcial, por área de atendimento.

A tabela apresenta a distribuição da carga horária e a quantidade de estudantes atendidos pelos professores especialistas por área de deficiência. Para a deficiência intelectual, foco de nossa pesquisa, um professor com a carga horária de dez horas semanais, atende um estudante; com a carga horária de dezesseis horas semanais,

atende de dois a três estudantes; com a carga horária de vinte e cinco horas semanais, atende de quatro a sete estudantes; e com a carga horária de quarenta horas semanais, atende de oito a doze estudantes.

Tabela 1 – Parâmetro de estudantes público-alvo da educação especial e as respectivas cargas horárias dos professores especializados por área de atendimento

Professor de AEE por área de deficiência	Distribuição da carga horária – nº de estudantes			
	10h /semana	16h /semana	25h/semana	40h /semana
Visual - Baixa visão	01	02 a 03	04 a 08	09 a 12
Visual - Cegueira	-	01	02 a 04	05 a 08
Auditiva	01	02 a 03	04 a 08	09 a 12
Intelectual/TGD	01	02 a 03	04 a 07	08 a 12
Altas habilidades/superdotação	01	02 a 08	10 a 16	15 a 32

Fonte: Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022).

Destaca-se nessa lógica, o parâmetro estabelecido pela SEDU para a contratação de professores, com a carga horária de cada um e a quantidade de estudantes atendidos. Ao observarmos a realidade da escola investigada, encontramos treze estudantes com deficiência intelectual atendidos pela professora especialista. Assim, quando se pensa nos processos inclusivos para um atendimento efetivo, fica evidente que a quantidade de estudantes atendidos poderá dificultar esse trabalho, bem como o desenvolvimento de um trabalho colaborativo dentro da escola, entre os profissionais que trabalham com estudantes PAEE.

Destaca-se também que estudantes com deficiência intelectual e estudantes autistas apresentam diferentes formas de aprendizagem, comportamentos, manifestações e necessidades que são específicas de cada deficiência ou transtorno, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de um professor especializado em cada área de atendimento, para um acompanhamento efetivo do desenvolvimento de cada aluno atendido, uma vez que nem todo estudante autista apresenta deficiência intelectual.

Na Tabela 2 há a distribuição da carga horária do professor especializado para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista, na EEEFM “Nova Esperança”, destacando a quantidade de aulas para cada função desempenhada (atendimento na sala de recurso, planejamento individual e

coletivo e trabalho colaborativo em sala de aula regular), de acordo com a carga horária total de atuação do professor na escola.

Tabela 2 – Formas de atuação do professor especializado

Formas de atuação do professor de AEE	Distribuição da carga horária/aulas/PL			
	10h /semana	16h /semana	25h/semana	40h /semana
Atendimento aos alunos na sala de recursos	04 aulas	04 aulas	08 aulas	12 aulas
Planejamento individual e junto ao prof. Classe comum	03 PL	05 PL	07 PL	11 PL
Trabalho colaborativo na sala regular	03 aulas	07 aulas	10 aulas	17 aulas

Fonte: Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022).

Como é possível verificar, na escola investigada há uma professora especializada para atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista, com a carga horária de 40 h/semana, que se divide em doze aulas para atendimento na sala de recurso, onze aulas de planejamento individual e coletivo e dezessete aulas de trabalho colaborativo em sala de aula regular.

É importante frisar que dentro da proposta apresentada pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2023), o trabalho colaborativo dentro da sala regular destina-se ao momento em que a professora especialista está em sala de aula para dar suporte ao estudante com deficiência na realização de suas atividades. Considerando que esse atendimento acontece de forma individual, verifica-se que a carga horária da professora não é suficiente para atender todos os estudantes, em todas as disciplinas, ocasionando uma falha no processo de escolarização. Já em relação ao momento destinado ao planejamento, deve acontecer de forma articulada e colaborativa com o professor da sala de aula comum, para assim pensarem em ações, práticas e atividades que atendam as especificidades dos estudantes com deficiência.

Desse modo, o trabalho colaborativo apresenta-se como dois momentos distintos dentro da diretriz, em que um momento compete à participação do professor especialista em sala de aula, dando suporte ao estudante com deficiência, e o outro destina-se ao planejamento colaborativo entre professor especialista e professor da sala de aula comum. Apesar disso, com base na entrevista realizada, percebe-se que

muitos dos professores entendem o trabalho colaborativo apenas como esse momento em que o professor especialista está em sala de aula apoiando o estudante com deficiência intelectual. Assim, desconsideram o trabalho colaborativo também como um momento de planejamento que deve acontecer de forma sistemática e organizado pela escola, possibilitando a elaboração de práticas com vistas ao desenvolvimento do estudante com deficiência.

Constata-se que a carga horária do professor com quarenta horas semanais é insuficiente para atender às necessidades de atendimento do estudante com deficiência intelectual, uma vez que encontramos fragilidades no quantitativo de horas disponíveis para cada atuação e também no número de estudantes que o professor atende na escola, sendo inviável a efetivação de um trabalho que garanta os direitos de escolarização desse estudante. Todavia, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial informam que:

[...] o professor especializado deverá atuar 40% da carga horária no atendimento educacional especializado, em sala de recurso no contraturno, 33% da carga horária nos planejamentos e estudos e 27% da carga horária na atuação junto ao professor de classe comum, em atividades concomitantes em sala de aula (SEDU,2022).

Em vista disso, destacamos que na escola pesquisada, a professora especializada na área de deficiência intelectual atende a treze estudantes, sendo onze com deficiência intelectual (DI) e dois com transtorno do espectro autista (TEA). Vale ressaltar que esses estudantes estão distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola e a professora especializada possui apenas 40 horas/semanais em seu contrato.

Conforme a organização curricular, de 21 de dezembro de 2021, a hora aula é de 50 minutos (SEDU, 2021). Sendo assim, as 40 horas estabelecidas no contrato da professora especialista em Educação Especial, na verdade se converteram em 44 horas/aula, divididas em doze aulas para atendimento no contraturno (SRM), onze para planejamento individual/professores da sala regular/ pedagogo vinte e uma aulas para o trabalho colaborativo em sala de aula.

Com base na quantidade de estudantes atendidos e nas considerações feitas pela professora especializada no momento da entrevista, observamos a necessidade de

uma revisão no quantitativo de estudantes atendidos por professor, uma vez que o tempo destinado a esse atendimento, bem como o tempo de planejamento individual e coletivo, compromete a realização de um trabalho que de fato contribua para a escolarização do estudante com deficiência intelectual.

Apresentamos a seguir (Quadro 2), os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE/2022) com Atendimento Educacional Especializado, identificada nesta pesquisa pelo nome fictício de Mônica.

Quadro 2 – Estudantes PAEE atendidos pelas professoras especialistas em atendimento a Deficiência Intelectual/Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Auditiva

Aluno	Laudo	Turma	Atendimento/ Professor
MATUTINO			
Marcela	Retardo Mental Moderado ¹⁴	2ª M 03	Mônica
Camila	Paralisia Cerebral Deficiência Auditiva	3ª M 02	Mônica
Ricardo	Retardo Mental Grave ¹⁵	3ª M 02	Mônica
Raquel	Deficiência Intelectual Deficiência Auditiva	3ª M 01	Mônica
Letícia	Deficiência Intelectual Severa	2ª M 01	Mônica
Amélia	Deficiência Intelectual	1ª M 03	Mônica
Natanael	Deficiência Intelectual	1ª M 04	Mônica
Carlos	Hidrocefalia Congênita Deficiência Intelectual Epilepsia	1ª M 03	Mônica
Matheus	Deficiência Auditiva	1ª M 03	Ana Paula
Giseli	Deficiência Auditiva	1ª M 01	Ana Paula
VESPERTINO			
Ana Paula	Deficiência Auditiva	7º ano V02	Ana Paula
Marcelo	Deficiência Auditiva	9º ano V01	Ana Paula
Rodrigo	Deficiência Auditiva	9º ano V02	Ana Paula
Isabel	Deficiência Intelectual Leve	9º ano V01	Mônica
Romário	Deficiência Intelectual Leve	9º ano V02	Mônica
Beatriz	Autista	8º ano V02	Mônica
Danilo	Autista	6º ano V 02	Mônica
NOTURNO			
Maria Clara	Deficiência Auditiva	6ª Etapa	Ana Paula
Micael	Deficiência Intelectual	8ª Etapa	Mônica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

¹⁴ Nomenclatura utilizada no Laudo Médico da aluna

¹⁵ Nomenclatura utilizada no Laudo Médico do aluno

Já no Quadro 3, apresentamos o horário de atendimento da professora especializada aos estudantes com deficiência intelectual e seu horário de planejamento. Para melhor organização e compreensão das informações, utilizamos as siglas: PL, para planejamento; CL, para trabalho colaborativo; e AEE, para atendimento educacional especializado.

Quadro 3 – Atendimento aos alunos PAEE (Deficiência Intelectual)

MATUTINO				
HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA
(1ª) 6:50 as 7:40	PL	AEE- Isabel Romário	AEE- Beatriz	CL- Letícia
(2ª) 7:40 as 8:30	PL	AEE- Isabel Romário	AEE- Beatriz	AEE- Danilo
(3ª) 8:30 as 9:20	PL	CL- Marcela	CL- Letícia	CL- Carlos
(4ª) 9:40 as 10:30	CL - Camila	CL- Ricardo	CL- Amélia	CL- Camila
(5ª) 10:30 as 11:20		CL- Raquel	CL- Natanael	PL
VESPERTINO				
(1ª) 12:40-13:30	CL - Isabel	CL - Romário	CL - Beatriz	CL- Danilo
(2ª) 13:30-14:20	CL - Danilo	AEE- Ricardo	AEE- Letícia	PL
(3ª) 14:20-15:10	AEE - Natanael	AEE- Camila Marcela	AEE- Amélia	PL
(4ª) 15:30-16:20	AEE - Carlos	CL- Danilo	CL- Izabel	PL
(5ª) 16:20 as 17:10	CL- Romário	CL- Romário	CL- Izabel	PL
(6ª) 17:10 as 18:00	AEE - Micael	PL	PL	PL
NOTURNO				
(1ª) 19:00 as 19:50	CL- Micael			

Fonte: Elaboração pesquisadora.¹⁶

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022) destacam a necessidade de a escola oportunizar um ambiente aos professores especializados e aos professores da sala de aula comum, para realizarem um planejamento conjunto.

¹⁶ Os nomes dos estudantes aqui apresentados são fictícios. É importante destacar que eles não são nossos sujeitos diretos de pesquisa e que seus pseudônimos aparecem aqui para indicar por quais docentes são atendidos.

Desse modo, se considerarmos que a professora especializada faça um atendimento colaborativo semanal, por disciplina/aluno, para um total de treze estudantes atendidos, tendo ela dezessete aulas semanais para trabalho colaborativo em sala de aula, tomando como ponto de partida a disciplina de Língua Portuguesa – uma das catorze disciplinas ofertadas –, levaria em torno de nove semanas para retornar com o atendimento dessa disciplina. Fato que ressalta a fragilidade do atendimento que está sendo ofertado aos estudantes com deficiência intelectual, no contexto das escolas regulares do Estado do Espírito Santo, mais especificamente, na escola onde foi realizada a pesquisa.

É importante salientar que, com essa organização, ocorreria uma situação problemática caso a professora especialista prestasse atendimento para os treze estudantes em cada disciplina que compõem a grade curricular da série em que estuda. Entretanto, como identificado na entrevista, esse tipo de atendimento não é possível, por esse motivo, o trabalho colaborativo em sala de aula se dá para apenas algumas disciplinas, o que dificulta o contato com todos os professores da sala de aula comum.

Diante do exposto, é possível afirmar que a quantidade de estudantes atendidos pela professora especializada em DI impossibilita o acompanhamento efetivo do estudante com deficiência intelectual, no contexto da sala de aula comum, prejudicando também o tempo destinado ao planejamento colaborativo com os professores da sala de aula comum. Por causa disso, a professora especializada desenvolve o atendimento colaborativo em sala de aula regular, priorizando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por considerar que essas disciplinas exercem maior peso no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, o que gera um distanciamento improdutivo para o desenvolvimento do aluno e o envolvimento do professor regente.

No que se refere ao horário destinado ao planejamento individual e coletivo, vale destacar que a atuação do professor especializado em três turnos de funcionamento da escola, somando-se ao quantitativo de relatórios e documentos para serem preenchidos, são aspectos que impossibilitam uma maior articulação entre a equipe, para que o trabalho colaborativo aconteça de fato.

Com base na proposta do Atendimento Educacional Especializado, apresentada pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022), principalmente no que se refere ao quantitativo de estudantes atendidos por professores especializados, mediante a realidade da escola envolvida na pesquisa, destacamos que as lacunas observadas no atendimento levam à precarização do mesmo, já que torna-se inviável oferecer um trabalho colaborativo e produtivo ao estudante com deficiência intelectual ou com transtorno do espectro autista. Pois, de acordo com o que está prescrito nas diretrizes, o trabalho colaborativo requer a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de Educação Especial em sala de aula dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação (SEDU, 2022).

Assim, destaca-se que tanto as diretrizes da Educação Especial como o aporte teórico adotado nesta pesquisa, defendem o trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor da sala de aula comum, como momento em que partilham a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar as propostas e ações desenvolvidas no contexto heterogêneo que é a sala de aula regular. Porém, observamos a fragilidade desse atendimento quando apresentamos o quantitativo de estudantes com deficiência atendidos por uma única professora especialista da escola.

Todavia, após a pesquisa com os sujeitos na EEEFM “Nova Esperança” e durante o processo de produção dos dados, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial sofreram alterações em virtude da chegada do novo ano letivo (2023), trazendo mudanças que consideramos pertinentes à elaboração das análises dos dados. Entre elas, podemos citar: a alteração na carga horária semanal/número de estudantes atendidos e as formas de atuação do professor especializado, como apresentado nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Parâmetro de estudantes público-alvo da educação especial e as respectivas cargas horárias dos professores especializados por área de atendimento.

Professor de AEE por área de deficiência	Distribuição da carga horária – nº de estudantes			
	10/11h/semana Dependendo do tempo de aula	16/17h/semana Dependendo do tempo de aula	25h/semana	40h /semana (Para atuação em dois turnos)
Visual - Baixa visão	01	02 a 03	04 a 05	06 a 08
Visual - Cegueira	-	01	02 a 03	04

Auditiva	01	02 a 03	04 a 05	06 a 08
Intelectual/ TEA	-	01 a 03	04 a 05	06 a 07
Altas habilidades/ superdotação	01	02 a 09	10 a 20	21 a 30

Fonte: Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2023)

Para o ano letivo de 2023, houve uma redução do número de alunos atendidos por professor especialista, de acordo com sua carga horária semanal. Se em 2022, as diretrizes determinavam que o professor especialista na área de deficiência intelectual, com a carga horária de quarenta horas semanais¹⁷, atendesse de oito a doze estudantes, em 2023 observa-se a redução desse número de seis a sete estudantes.

Tabela 4 – Formas de atuação do professor especializado

Formas de atuação do professor do AEE	Distribuição do nº de aulas				
	Ensino Fundamental/Novo Ensino Médio				
	Aula de 50 minutos = 1 tempo				
	10h	17h	25h	35h	40h
	semanais	semanais	semanais	semanais	semanais
Atendimento aos alunos na sala de recursos	04 aulas/ tempos	04 aulas/ tempos	08 aulas/ tempos	08 aulas/ tempos	12 aulas/ tempos
Planejamento	O planejamento acontecerá de acordo com a Lei 11.738/2008 ¹⁸				
Trabalho colaborativo na sala regular	04 aulas/ tempos	09 aulas/ tempos	12 aulas/ tempos	20 aulas/ tempos	20 aulas/ tempos

Fonte: Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2023)

A Tabela 4 apresenta as formas de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado em relação ao número de aulas, contraturno, trabalho colaborativo, planejamento individual e em conjunto com o professor da sala de aula comum (SEDU, 2023). Percebe-se que o tempo reservado para o trabalho colaborativo aumentou de dezessete para vinte aulas/tempo.

¹⁷ Realidade da escola onde a pesquisa foi realizada.

¹⁸ A Lei 11.738/2008 determina em seu artigo 2º, que na composição da jornada de trabalho deve ser distribuída em 2/3 (dois terços) para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse (preparar aula, correções de provas, planejamento, etc.).

Dessa forma, questionamos as condições impostas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola investigada, uma vez que impossibilitam o acompanhamento do planejamento, o processo de implementação de atividades e a avaliação dos estudantes atendidos. Tais condições são obstáculos que necessitam ser superados, se pensarmos na dinâmica de um funcionamento do Atendimento Educacional Especializado que garanta os direitos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual para uma escolarização efetiva e inclusiva. Contudo, consideramos que as mudanças trazidas pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2023) foram de extrema importância, pois possibilitam novas perspectivas de atendimento quanto ao trabalho colaborativo no contexto da escola.

6 TRABALHO COLABORATIVO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Neste capítulo apresentaremos os dados produzidos a partir da análise das entrevistas realizadas na escola. Como já mencionado anteriormente, a entrevista foi realizada com a professora do Atendimento Educacional Especializado, professores da sala regular e a pedagoga da escola que, por fazerem parte do contexto da escola, contribuíram de forma significativa para a produção de dados necessários, fornecendo elementos para encontrarmos a resposta ao problema proposto para pesquisa, que reside em compreender como o trabalho colaborativo ocorre na EEEFM “Nova Esperança”, e se este trabalho, da forma como acontece, contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual?

As entrevistas realizadas nos permitem entender como se dá o processo de compreensão sobre o que é o trabalho colaborativo e se ele acontece no contexto da escola. Assim, por meio da análise das falas e posicionamentos dos entrevistados identificamos as fragilidades existentes no trabalho direcionado a Educação Especial.

Ao nos debruçarmos sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022), que orienta as ações a serem realizadas nessa modalidade de ensino, identificamos pontos que merecem maior atenção no que diz respeito ao atendimento dos estudantes com deficiência intelectual, e também, à realização do trabalho colaborativo entre a equipe escolar. A proposta desse documento é que:

A relação estabelecida entre o professor do ensino comum e professor especializado é fundamental no processo de inclusão escolar e visa produzir uma reflexão de sua prática pedagógica, que possa contribuir com o desenvolvimento de uma proposta de ação significativa para os estudantes público alvo da educação especial (SEDU, 2022, p. 12).

Destacamos que as diretrizes apresentam uma abordagem que privilegia e enfatiza a importância do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e professor especializado, no sentido de que esta colaboração conduza a uma reflexão sobre a prática pedagógica, na intenção de se pensar práticas e ações voltadas para o desenvolvimento do estudante com deficiência. Entende-se, assim, que nos processos de escolarização, a Educação Especial assume a responsabilidade de

viabilizar o “acesso, permanência e qualidade de ensino para todos os alunos que se viram historicamente excluídos do processo de ensino e aprendizagem” (MOSCARDINI, 2016, p. 11). Para este propósito, reivindica-se a articulação, ou seja, a colaboração entre os professores responsáveis pelos processos de escolarização dos estudantes com deficiência, planejando ações de forma sistemática e intencional, que contribuam para a superação das dificuldades dos estudantes PAEE impostas pela sociedade.

Nesse sentido, ouvimos treze professores formados em diferentes licenciaturas – em que apenas um professor possuía especialização em Educação Especial e três com curso na área –, uma pedagoga e uma professora formada em pedagogia com especialização em Educação Especial, que atua como professora dos estudantes com deficiência intelectual e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O encontro presencial com os professores foi fundamental, pois nos permitiu compreender como os processos relacionados ao trabalho colaborativo entre educação regular e Educação Especial acontecem dentro da escola, bem como os entraves que impedem que esse trabalho aconteça de forma efetiva, com vistas à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Na primeira parte da entrevista, realizamos um levantamento dos dados referentes aos indivíduos envolvidos na pesquisa. Os dados foram organizados de acordo com a ordem temporal em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 4 – Perfil dos profissionais entrevistados:

Nome	Ano de formação	Tempo de exercício da profissão docente	Formação na área de Educação Especial
Luiza	2001	17 anos	Não
Igor	1996	24 anos	Libras
Ana	1995	23 anos	Libras
Paula	2010	10 anos	Não
Lia	2007	17 anos	Não
Débora	2002	26 anos	Libras
Carol	2020	02 anos	Não
Vanessa	1999	15 anos	Não

Pedro	2007 2010	15 anos	Pós-graduação Ed. Inclusiva
Arthur	2013	09 anos	Não
Diego	2018	02 anos	Não
Matheus	2015	07 anos	Não
Lucas	2019	02 anos	Não
Maria	2001	27 anos	Pós-graduação Ed. Especial Inclusiva
Marcela	1998	16 anos	Ed. Especial Inclusiva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os professores entrevistados possuem licenciatura em: História, Geografia, Ciências Sociais, Química, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Matemática, Física, Educação Física, Inglês e Arte. Dentre eles, apenas um possui especialização em Educação Especial e três possuem curso na área. A pedagoga possui curso em Educação Especial Inclusiva e a professora do Atendimento Educacional Especializado tem graduação em pedagogia e possui especialização em Educação Especial Inclusiva, com foco em deficiência Intelectual. Critério que possibilita que a mesma exerça a função de professor do atendimento aos estudantes PNEE, com deficiência intelectual.

Destaca-se ainda que, dentre os profissionais entrevistados, temos professores das quatro áreas de conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Códigos e Linguagens. Esse é um aspecto importante à proposta de pesquisa, pois nos possibilita uma leitura mais ampla sobre o processo de trabalho existente na escola, levando-nos a identificar as potencialidades/fragilidades apresentadas por cada área de conhecimento, no que diz respeito ao trabalho direcionado aos estudantes com deficiência intelectual.

Sendo assim, com a finalidade de conhecer a experiência dos professores com estudantes com deficiência intelectual, bem como as concepções que apresentam sobre o processo de aprendizagem, iniciamos nossas análises com base nas respostas relacionadas aos questionamentos referentes ao trabalho realizado com

estudantes com DI, procurando compreender se esse estudante é considerado um sujeito de conhecimento e aprendizagem na visão desses profissionais.

6.1 EXPERIÊNCIA E CONCEPÇÕES SOBRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tão necessário quanto receber o aluno com deficiência intelectual nas salas de aula regulares é saber que ele pode aprender, pois, como afirma Vigotski (2021), todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver, mesmo que de uma forma diferente. Essa afirmação nos aponta um caminho diverso das concepções de aprendizagem estabelecidas e enraizadas em muitas escolas.

Com o apoio da teoria de Vigotski, compreendemos que a deficiência não pode exceder o potencial dos estudantes que, como já demonstrado na literatura sobre o tema, apresenta progressos quando há uma instrução fornecida por meio de uma mediação adequada. O que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o avanço no processo de humanização. Todavia, muitas vezes em nossa sociedade, os estudantes com deficiência ainda são desacreditados e segregados por suas limitações, o que sustenta a concepção de que o homem é apenas o resultado de sua constituição biológica e de sua hereditariedade, divergindo assim da concepção de aprendizagem sócio-histórica de Vigotski.

A partir dessas considerações, em suas falas, os professores Luiza e Igor destacam que a dificuldade para trabalhar com os estudantes com deficiência intelectual é muito grande. Porém, na medida do possível, desenvolvem atividades diferenciadas, mas a falta de tempo e de conhecimento prejudica o processo de ensino. Apesar das dificuldades relatadas, os professores acreditam que o estudante com DI pode aprender.

Tenho alunos com deficiência intelectual em minha sala de aula. Na medida do possível, busco adaptar atividades para esses alunos, me incomodo, porque geralmente estão sentados no fundo da sala, junto com a cuidadora (quando têm direito), sem atividades planejadas de forma adaptada. Diante desse cenário, busco sempre estar atenta a essas situações, porém, penso

que o que faço ainda é muito pouco quando se pensa no direito à escolarização do estudante com deficiência intelectual, sei que preciso me incomodar ainda mais. Mas, o tempo de planejamento gasto com outras demandas, as vezes impede um melhor desenvolvimento desse trabalho. Sei que se aplicarmos atividades adaptadas e de acordo com as particularidades de cada aluno com deficiência intelectual, eles aprendem e se desenvolvem muito. (PROFESSORA LUIZA)

Confesso que não é fácil trabalhar com alunos com deficiência intelectual em sala, porém, busco, sempre que possível, trazer uma atividade planejada e adaptada para a sua realidade, pois, sei que se esses alunos forem bem estimulados, apresentam grande capacidade de desenvolvimento. Acredito muito que eles são capazes de aprender, porém, seria preciso um tempo maior de planejamento e dedicação para esses alunos, o que não é possível com tantas demandas na escola. (PROFESSOR IGOR)

Da mesma forma a fala da professora Vanessa, aponta a possibilidade de aprendizagem, mas também destaca as dificuldades para pensar nas adaptações necessárias em suas atividades:

Acredito muito no potencial de aprendizagem de cada aluno, sempre busco aproximações com a professora do Atendimento Educacional Especializado para pedir ajuda na elaboração de atividades para meus alunos com deficiência intelectual. Porém, as salas de aula muito cheias e também os alunos que mesmo não tendo direito ao Atendimento Educacional Especializado apresentam acentuada dificuldade de aprendizagem, tomam muito tempo de nós professores, tempo e dedicação a esses alunos, o que dificulta ainda mais a realização de um trabalho mais efetivo com os alunos com deficiência intelectual. (PROFESSORA VANESSA)

A dificuldade em adaptar as atividades também está presente nas falas dos profissionais que têm formação na Educação Especial. Nota-se também a angústia que os sobrevêm por não encontrarem condições para fazer o que é necessário.

Sim, eu tenho alunos com deficiência intelectual em sala. Acho muito difícil trabalhar com eles. Eu os trato com muito carinho e atenção, porém, quem realiza as atividades com eles é a cuidadora. No caso da aluna Rebeca, que tem muita dificuldade de aprender, é a própria cuidadora que prepara umas atividades de pintar e trabalha com ela. Acho muito difícil que ela consiga aprender as matérias trabalhadas na turma. Na maioria das vezes, fico muito preocupada por não saber o melhor caminho para esses alunos aprenderem. Mesmo tendo feito um curso de educação especial, acho muito difícil adaptar as atividades para esses alunos. (PROFESSORA ANA)

Mesmo tendo feito um curso de educação especial, considero muito difícil trabalhar com alunos com deficiência intelectual, principalmente por não compreender muito bem como eles aprendem, na maioria das vezes, é muito difícil preparar atividades adaptadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. E isso, faz com que eles, muitas vezes sejam excluídos dentro da própria sala de aula. A escola precisa estar mais preparada para atender esse aluno. Precisa se estruturar melhor, principalmente com mais profissionais para atender os alunos PAEE. (PEDAGOGA MARCELA)

Com base nos relatos dos entrevistados, é possível constatar que muitas escolas não estão preparadas ou estruturadas para incluir estudantes com deficiência intelectual e atender às particularidades dos mesmos. O trabalho tem sido difícil, principalmente devido à falta de estrutura e recursos humanos adequados e preparados para trabalhar com a diversidade encontrada na sala de aula. Percebe-se que ter o estudante com deficiência intelectual em sala de aula, e sobretudo, saber como lidar com ele, não é tarefa fácil. Porém, é preciso questionar até quando os professores não estarão preparados para receber este estudante ou a escola não estará pronta para a inclusão.

A esse respeito, Silva e Aranha (2005, p.1-2) esclarecem que:

Todo processo de transformação dessa natureza constitui uma mudança de paradigma, o que, geralmente provoca nas pessoas diversas reações, dentre as quais ansiedade, medo, rejeição, resistência, interesse, entusiasmo. Geralmente, constata-se que inicialmente as pessoas começam a mudar o discurso na direção do politicamente esperado e considerado correto, mantendo, entretanto, padrão de comportamento semelhante ao já conhecido. No caso do tema aqui focalizado, o paradigma da construção de sistemas educacionais inclusivos, em desenvolvimento, requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Assim, as mudanças e adaptações necessárias precisam partir de ações realizadas por cada profissional da escola, no sentido de acolher a todos, já que para Saviani (1991) a função da escola é estender, a todos os seus estudantes, o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que há ainda muito a ser feito para a efetivação de uma sociedade de fato inclusiva. Porém, diante do que já foi realizado, esperamos um avanço na direção de

uma Educação Especial Inclusiva, com práticas e ações voltadas para a efetivação dos processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, como um compromisso de todos na escola.

Percebe-se que muitos professores se esforçam para garantir a efetivação dos processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, porém, suas falas também indicam fragilidades nesse processo, uma vez que promover a escolarização desses estudantes requer uma atuação constante do professor, pois, como afirma Vigotski, a mediação é o meio pelo qual os seres humanos se apropriam do conhecimento, das habilidades e dos valores culturais ao interagir com o outro e com o meio. Daí a importância da atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Se o estudante com deficiência intelectual necessita de uma sistematização do conhecimento por parte do professor para compreender os conteúdos do currículo, como terá acesso a esse conhecimento se os docentes têm dificuldades em mediar tal processo. Assim “a aprendizagem escolar não pode ser tomada como garantia de desenvolvimento, mas quando realizada em uma ação colaborativa, envolvendo professor e alunos que apresentam maior domínio, cria possibilidades para o desenvolvimento” (TEIXEIRA, 2021, p. 31).

Os professores Pedro, Arthur e Matheus relatam que buscam sempre estar atentos aos estudantes com deficiência intelectual. Sempre que possível procuram apoio da professora especializada para a organização de atividades, de forma a adequá-las à realidade de seus estudantes. Defendem que todos eles podem aprender, por isso, buscam sempre integrá-los nas atividades realizadas em sala e acreditam que a interação social é fundamental para que o aluno se desenvolva.

Já fiz uma especialização na área de educação especial, pois entendo que como professor, preciso compreender um pouco mais sobre as potencialidades que meus alunos com deficiência intelectual têm para aprender. Procuo sempre estar em contato com a professora especializada para trocar ideias de atividades que possam contribuir para a aprendizagem dos meus alunos com deficiência intelectual, o que acaba ajudando todos os alunos da turma. (PROFESSOR PEDRO)

Na abordagem de Pedro, observa-se a importância da formação continuada para entender os processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual,

já que ter uma compreensão sobre como esse estudante aprende, facilita nos momentos de planejamento e adaptação de atividades. Para Flores (2018, p. 120):

A formação inicial e continuada propicia ao futuro profissional e aos que já estão atuando, o conhecimento do público-alvo da educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino que atenda à especificidade de cada aluno. Nesse contexto, a escola como representação do entorno social na educação e na inclusão das pessoas com deficiência, passa a constituir-se como locus privilegiado de observatório e estudo para a realidade.

Nesse sentido, podemos considerar que a formação docente contribui de forma significativa para a atuação dos professores que trabalham com estudantes com deficiência intelectual, visto que necessitam de planejamentos adaptados e de acordo com realidade de aprendizagem que apresentam. Assim, pode-se considerar que a formação docente tem a função de potencializar ações e práticas para o cotidiano escolar, e de acordo com Flores (2018) é um dos alicerces da educação e do rumo a ser tomado no país, quando se trata de questões relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência, tendo em vista que os processos ainda são incipientes e fragmentados.

As estratégias utilizadas pelos professores buscam sempre valorizar a interação e integração dos estudantes com deficiência intelectual com o grupo, promovendo experiências satisfatórias a todos os envolvidos. Como é possível verificar nas falas a seguir:

Como professor de Educação Física, sempre estou atento em preparar atividades que possam integrar todos os alunos. Mesmo não sendo fácil, busco sempre a interação dos alunos, a ajuda e a cooperação entre eles. Confesso que as vezes encontro dificuldade para integrar meu aluno com deficiência intelectual em todas as atividades, porém, busco sempre a orientação da professora especializada e da pedagoga, pois, acredito que todos os alunos fazem parte do contexto da sala de aula regular, e por isso precisam de atenção e envolvimento nas aulas. (PROFESSOR ARTHUR)

Sempre impulsiono a participação de todos os alunos em minhas aulas. Este ano, de maneira muito específica, tive uma experiência muito positiva envolvendo os alunos com deficiência intelectual em uma atividade realizada em sala de aula regular. Compreendo que dentro de suas possibilidades, todos têm a capacidade de desenvolver atividades que são propostas, como foi a atuação de todos os alunos em uma atividade teatral, proposta dentro das disciplinas de arte e eletiva, com participação efetiva dos alunos da sala

que, por meio da interação, alunos com deficiência, incluindo alunos com deficiência intelectual e alunos ditos normais atuaram de forma brilhante. (PROFESSOR MATHEUS)

As considerações dos professores Arthur e Matheus estão em consonância com Vigotski (1989), quando em sua obra *Fundamentos da Defectologia* defende que cada criança aprende de um modo diferente e, para que isso ocorra, é necessário o uso de estratégias e de caminhos alternativos para a aprendizagem. O que nos permite considerar que esta criança apresenta um desenvolvimento diferente, mas não inferior. Por isso, cabe a escola e aos professores buscar diferentes formas de desenvolver as habilidades desses estudantes, e também saber lidar com as diferentes formas de aprendizagem.

Da mesma forma, os professores Diego, Carol e Lucas consideram importante a presença dos estudantes com deficiência intelectual nas salas de aula regular, acreditam que esses estudantes são sujeitos que podem aprender e que a socialização é muito importante para eles. Um fator que consideram difícil, é adaptar as atividades para serem trabalhadas com esses estudantes. Justificam que talvez esta dificuldade seja devido a pouca experiência em sala de aula, e também pelas fragilidades do processo de formação. Destacam ainda que o fato de não dominarem a forma como esse aluno aprende, dificulta ainda mais o processo.

Tenho muita preocupação com os alunos com deficiência intelectual, procuro, na medida do possível, integrá-los no contexto da sala de aula. Porém, sempre tenho muita dificuldade para adaptar as atividades, muitas vezes, fico sem saber como posso fazer para que um aluno que ainda não é alfabetizado possa aprender inglês, confesso que isso “dá um nó na minha cabeça”. Na faculdade, aprendi de forma muito superficial sobre Educação Especial, e quando a gente chega na escola, é que as coisas ficam difíceis, pois, sei que não posso deixar esse aluno de lado, isolado na sala, mas também, muitas vezes não sei o que fazer, não é uma atividade muito fácil, incluir esse aluno requer tempo, estudo e dedicação. Sem falar no processo de avaliação desse aluno, sempre dou a média, porque acho que ele tem o direito de passar de ano. (PROFESSOR DIEGO)

A fala de Diego revela um dos pontos controversos da educação, o processo avaliativo do estudante com deficiência intelectual. Apesar da legislação brasileira garantir a presença do estudante com deficiência intelectual no contexto da escola regular, Moscardini (2018, p. 13) denuncia que:

[...] a inclusão evita a saída dessas crianças do sistema de ensino regular, mas não favorece a escolarização desses sujeitos nesse ambiente, haja vista que esse público permanece sendo submetido a iniciativas de avaliação que desconsideram os progressos apresentados na sua aprendizagem, se pautando por um modelo somativo que valoriza apenas os resultados e que, longe de realçar os avanços experimentados por essa população, se ocupa apenas em pontuar as divergências que apresentam em comparação com seus companheiros aceitos como normais.

Dessa forma, consideramos que temos muito que caminhar para alcançar nas escolas uma realidade que inclua os estudantes com deficiência intelectual em todos os seus processos, inclusive em relação aos processos de avaliação da aprendizagem, e dessa maneira, como aponta Vigotski (1989), encontrar estratégias e caminhos alternativos para que possam aprender e se desenvolver. E assim, serem avaliados, considerando suas particularidades, potencialidades e fragilidades.

Outro ponto que chama atenção na fala do professor Diego é o fato de sempre dar a média por “não saber trabalhar com o estudante com DI”. Essa concepção de “dar a média”, muito comum entre os docentes, é a forma que encontram de resolver a questão relacionada ao rendimento do estudante com DI, pois há um discurso vigente de que o estudante com laudo não pode ficar retido, o que não é verdade. No entanto, se o professor não trabalhou de modo a garantir a inclusão e a acessibilidades dos estudantes PAEE, “dar a média” é uma saída para evitar problemas.

A formação do professor aparece como um dos obstáculos à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual em muitas falas dos professores investigados, como exemplificado nos trechos a seguir:

Na maioria das vezes, não sei o que fazer, procuro ajuda com a pedagoga, com a professora especialista, pesquiso muitas coisas na internet, mas ter um aluno com deficiência em sala de aula, muitas vezes me deixa sem saber o que fazer, e não é sempre que consigo adaptar as atividades de acordo com a realidade desses alunos. A faculdade não me preparou para isso, sei que preciso fazer cursos e especializações na área, mas, a correria do dia a dia, as vezes impede um melhor aprofundamento e estudo sobre a educação especial. Aqueles alunos que são mais comprometidos, peço sempre ajuda a cuidadora, porque ela está sempre presente na sala de aula. São muitos alunos em sala, e as vezes a gente não consegue dar uma atenção especial para o aluno com deficiência. (PROFESSORA CAROL)

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022), a função do cuidador é acompanhar o estudante em suas atividades rotineiras, cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) atendidas. Nesse sentido, destaca-se que o cuidador não apresenta funções pedagógicas, ou seja, não cabe a profissional preparar atividades para os estudantes com deficiência, bem como auxiliá-los em sua realização, uma vez que não possui formação específica para atuar como professor. Essa é uma função do professor regente em colaboração com o professor especialista.

Toda vez que entro em uma sala de aula que tem algum aluno com deficiência, me sinto muito impotente diante dessa situação. Sei que eles também podem aprender, porém, tenho muita dificuldade de entender como esse processo acontece, principalmente quando esse aluno não domina o que é básico na matemática, as quatro operações. Confesso que tenho muita dificuldade para adaptar as atividades para esses alunos, ainda mais que a matemática do ensino médio é bem complexa. Às vezes levo alguma coisa para pintar, atividades que relaciona o numeral a quantidade, ou seja, algo bem elementar, para que o aluno não fique sem fazer nada. Quando o aluno tem cuidadora, sempre peço para ela ajudar esse aluno na realização dessas atividades. Sei que o importante é não deixar o aluno isolado em sala de aula.
(PROFESSOR LUCAS)

Diante da fragilidade verificada, Araújo (2016) e Effgen (2017) apresentam a necessidade de uma reorganização do ensino, num processo de ressignificações de práticas para que o aluno aprenda, sendo a articulação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala regular, fundamental para esse processo. Para que essa articulação aconteça, os autores defendem a importância de uma formação continuada em contexto, a partir das necessidades apontadas frente ao processo de escolarização dos estudantes PAEE.

Consideramos assim, a articulação entre os professores da sala regular e o professor especialista, ou seja, o trabalho colaborativo, um instrumento essencial para o processo de inclusão nas escolas, pelas possibilidades de compartilhamento de saberes e práticas, que contribuem de forma significativa para os processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual. Nesse sentido, Vilaronga (2014, p. 179) esclarece que:

[...] o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de

ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

As docentes Paula, Lia e Débora procuram sempre realizar um trabalho diferenciado para os estudantes, dessa forma, adaptam as atividades para a realidade dos estudantes com deficiência intelectual, sempre pensando no tipo de atividade que se encaixa melhor à realidade de cada um. Estas podem ser baseadas em desenho, música, pintura, material concreto, entre outros; o que acaba ajudando os demais estudantes da turma. Porém, segundo as professoras Paula e Lia, alguns conteúdos apresentam maior dificuldade de adaptação. Mesmo assim, procuram sempre estar atentas às necessidades de cada um, por considerarem que a socialização contribui para o aprendizado e acreditarem que de alguma forma eles possam adquirir conhecimento. Já a professora Débora destaca que:

Sempre trabalho de acordo com a realidade de cada aluno. Por exemplo: o aluno que não é alfabetizado, trabalho muito com imagem, pintura, desenhos, com aquilo que ele consegue fazer. Procuro sempre estar dialogando com esse aluno e explorando suas diferentes maneiras de aprendizagem. O que dificulta um pouco esse trabalho, é o fato de que temos que dar atenção a toda turma, que na maioria das vezes são grandes e também possuem outros alunos com dificuldades de aprendizagem. Porém, diante de toda dificuldade procuro trabalhar de forma com que esses alunos se sintam acolhidos e pertencentes a turma, apostando sempre no desenvolvimento e na aprendizagem de cada um. Também defendo que a interação com os demais colegas contribui para a aprendizagem desses alunos. (PROFESSORA DÉBORA)

A abordagem das professoras Paula, Lia e Débora, de que todos os estudantes podem aprender, apoia-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que tem contribuído significativamente para novas formas de compreender a psicologia humana. Na abordagem de Luria (1992), um dos seus principais colaboradores, a grande preocupação de Vigotski era observar e potencializar o que tinha a favor do desenvolvimento da pessoa com deficiência, e não o que tinha contra, no sentido de descobrir maneiras de intensificar seu desenvolvimento, assim como fazem as professoras.

Destaca-se que a aprendizagem pode acontecer em todos os momentos e com todas as pessoas, sendo elas com deficiência ou não. Partindo desse pressuposto, a interação é o elemento fundamental para que o estudante se desenvolva. Tendo em vista que, de acordo com a teoria histórico-cultural, os processos mentais superiores se originam das relações sociais, e ao possibilitar ao sujeito a participação em atividades com outras pessoas, contribui-se para que ocorra o desenvolvimento dos alunos. E é, principalmente, no ambiente escolar que esses processos culturais e sociais acontecem.

De acordo com Vigotski (1998) a escola é um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, e também para a apropriação das formas culturais, de percepção e estruturação da realidade. Dessa forma, considera-se que estar no ambiente escolar, desenvolvendo o processo de escolarização é fundamental a todos os estudantes, pois, por meio de saberes compartilhados, que são frutos de um trabalho educativo em colaboração, estes se desenvolvem e aprendem a pensar, refletir, avaliar, sentir, e desvendar o mundo.

A professora Maria reconhece as possibilidades dos estudantes com deficiência intelectual, contudo, lamenta a falta de condições da realidade escolar que impedem a interação dos alunos e o trabalho colaborativo.

De forma diferenciada, mas aprendem sim. Para isso, é preciso que as atividades estejam adaptadas para cada realidade, o que nem sempre é possível, principalmente pela quantidade de alunos que atendo, e pela quantidade de alunos que os professores das salas regulares têm em suas turmas. Nem sempre consigo estar com os professores para um momento colaborativo. Entendo que os alunos precisam de um tempo e uma atenção maior para que possam se desenvolver. Às vezes, acabam ficando “soltos” no contexto da sala de aula, sem fazer nada, ou fazendo alguma atividade aleatória ao que está sendo proposto para os outros alunos. (PROFESSORA MARIA, AEE)

A realidade apresentada por esses professores nos leva a uma compreensão sobre o processo de escolarização e aprendizagem ofertado aos estudantes com deficiência intelectual, no contexto da escola, foco de nossa pesquisa. Destaca-se que os professores, em sua maioria percebem que esse aluno pode aprender, porém, devido às fragilidades da formação, à falta de tempo, à quantidade elevada de estudantes em sala e, principalmente por não saberem ou compreenderem como esse estudante

aprende, o processo de escolarização perde seu efeito e, conseqüentemente, na maioria das vezes, o estudante com deficiência intelectual não consegue avançar em seu aprendizado, pois necessita de um maior engajamento para se concretizar.

Posto isso, muitas são as questões que nos levam a refletir sobre a distância existente entre receber o aluno com deficiência intelectual em sala, ter a percepção de que ele pode aprender e a aprendizagem de fato. Dessa forma, fundamentados na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, faz-se necessário ter clareza quanto a importância da interação e da mediação para que o aluno aprenda, assim como viabilizar, a esse estudante, o contato com conteúdos desafiadores para que não haja o empobrecimento do currículo.

É preciso, pois, trabalhar de forma que as funções psicológicas superiores desse estudante sejam estimuladas e desenvolvidas, para que não permaneçam comprometidas. Contudo, cabe ao professor, aos colegas, ou seja, alguém com mais experiência, mediar esse processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Concordamos com Vigotski (1997) quando afirma que a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento do aluno com deficiência, e os professores são figuras que desempenham o papel original de mediador dos processos de construção do conhecimento, desenvolvimento cognitivo e formação de conceitos científicos.

As contribuições teóricas de Vigotski (2021) nos ajudam na compreensão acerca da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, pois para o autor todo o desenvolvimento neurobiológico¹⁹ é alterado de forma qualitativa na relação com o outro com a cultura. No mesmo sentido, Padilha (2000) reforça que a deficiência não pode ser medida como uma ausência ou déficit, mas sim, como uma estruturação das funções psicológicas superiores, já que o contato social e os incentivos recebidos, ou não, promovem o desenvolvimento do estudante.

Ressaltamos que para que o trabalho colaborativo aconteça, o professor precisa compreender os processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, precisa conhecer e compreender as diversas formas de manifestação e

¹⁹ É o estudo das células do sistema nervoso e da organização dessas células dentro de circuitos funcionais que processam a informação e medeia o comportamento e, por isso, é um produto da interação de diversas áreas do saber (VYGOTSKY, 2021).

desenvolvimento dos mesmos. Assim, a partir do relato dos professores, constata-se que há na escola a compreensão que o estudante com deficiência intelectual é um sujeito capaz de aprender, porém, o maior desafio é saber como ele aprende, sendo a adaptação e elaboração de atividades, um processo ainda muito complexo para os docentes entrevistados.

6.2 PRÁTICAS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO – POSSÍVEIS DESAFIOS PARA O TRABALHO COLABORATIVO NAS ESCOLAS REGULARES

Para o segundo eixo de análise dos dados produzidos, trazemos os relatos relacionados às práticas, ao planejamento e à avaliação que são desenvolvidas dentro do contexto da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Dessa forma, Braun (2012) e Machado (2019), numa abordagem reflexiva, destacam que o professor do Atendimento Educacional Especializado deve elaborar junto aos demais professores e equipe pedagógica da escola ações educativas para a organização do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, participando de momentos de planejamento, estudos de caso e conselhos de classe.

Dessa forma, apontamos a necessidade de um trabalho articulado e colaborativo para as ações que envolvam o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Constata-se o desafio de se construir de forma colaborativa as ações e condições para atender à coletividade e à diversidade de aprendizagens dentro do espaço escolar inclusivo, desde o planejamento das atividades até o momento de avaliação das aprendizagens.

A ausência de tempo necessário para organizar as atividades dos estudantes, as exigências para o cumprimento de demandas burocráticas durante o planejamento, somados à falta de tempo disponível do profissional do AEE para acompanhar todas as disciplinas são aspectos que aparecem nas falas dos professores.

Quando estou planejando minhas aulas, tento dar uma atenção maior ao planejamento de atividades para meus alunos com deficiência intelectual, mas nem sempre esse tempo é suficiente. Tanto nós professores da sala

regular, como o professor especializado tem uma demanda muito grande de papeis para preencher, a burocracia é muito grande, o que acaba comprometendo o trabalho com esses alunos. Na nossa área, de ciências humanas, a professora especializada não faz um acompanhamento específico. Eventualmente a gente se encontra e ela acaba trocando informações sobre atividades, como também sobre o desenvolvimento de alguns alunos. Acredito também que por conta de muitos alunos que tem para atender, não de conta de acompanhar o planejamento de todas as áreas. (PROFESSORA LUIZA)

Com o quantitativo de estudantes que a professora especialista atende, torna-se inviável o trabalho colaborativo em sala de aula, abrangendo todas as disciplinas, bem como o planejamento colaborativo com todos os professores que tem em sala de aula para os estudantes com deficiência intelectual. Assim, podemos considerar que este atendimento se torna fragilizado, o que impede uma maior aproximação entre professor especialista/aluno/professor da sala de aula comum, considerando que ações bem planejadas de forma colaborativa, poderão contribuir de forma significativa para a escolarização do estudante com deficiência intelectual.

Já aconteceu comigo, de conversar com ela, na hora do recreio, nos corredores da escola, mas não existe um horário específico dentro da nossa reunião de área, e isso faz muita falta. A gente acaba trocando informações com a cuidadora, por ela estar ali com o aluno todos os dias. (PROFESSOR IGOR)

Reiteramos que de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2022), o cuidador não apresenta nenhuma função pedagógica, uma vez que sua atribuição é auxiliar o estudante na realização de suas funções fisiológicas. Dessa forma consideramos que o cuidador não deve ser o suporte pedagógico que o professor necessita em sala de aula, no atendimento ao estudante com deficiência intelectual. essa função deve ser do professor especialista, por meio do trabalho colaborativo.

Sei que é muito importante planejar atividades diferenciadas para esses alunos, mas, é muito complicado, pois, devido minha carga horária, no meu dia de reunião de área, tenho as seis aulas e não tenho tempo de me reunir para planejar e trocar ideias com os outros professores da área. (PROFESSORA ANA)

O tempo escasso para planejar, pode ser considerado um grande obstáculo para o bom funcionamento do trabalho colaborativo entre professor especialista e professor

da sala de aula comum. Pois, não é possível conhecer a realidade do estudante com deficiência intelectual, bem como adaptar atividades para sua realidade, se o professor não consegue se reunir para trocar ideias e planejar em conjunto. Dessa forma, o processo inclusivo se torna ainda mais distante de acontecer dentro de todo contexto das escolas regulares de ensino.

Souza, Silva e Fantacini (2016), abordam ser necessária a garantia de acesso a uma educação inclusiva, com planejamentos e práticas pensadas de forma colaborativa, que viabilizem o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante PAEE, num contexto de valorização das potencialidades e particularidades de cada estudante.

Diante dessa necessidade, faz-se necessário refletir sobre ações e práticas que estão sendo desenvolvidas nas salas regulares, com os estudantes PAEE. Pois, com base nas dificuldades apresentadas pelos professores, nota-se que há instaurada uma realidade contrária ao que é proposto para a Educação Especial Inclusiva, que defende os planejamentos colaborativos com vistas à elaboração de atividades adaptadas e novas formas de avaliação. Como também se verifica nos relatos dos professores que seguem:

Procuro sempre estar atenta, preparando atividades diferenciadas para meus alunos com deficiência intelectual. Sempre busco e pesquiso atividades que vão de encontro ao desenvolvimento desses alunos, atividades que eu considero que eles conseguem fazer para aprender melhor. Porém, confesso que não é uma tarefa fácil e nem sempre consigo alcançar meus objetivos de aprendizagem com esses alunos. (PROFESSORA PAULA)

Não tenho contato com a professora especializada no momento do meu planejamento, sei que ela está na escola, e que está desenvolvendo algum tipo de trabalho com os alunos com deficiência, mas, não consigo estar em contato com ela, acredito que nossos momentos de planejamento são diferentes, por isso essa falta de contato. Mas, mesmo assim, na medida do possível, preparo alguma atividade para atender meus alunos com deficiência intelectual, mesmo que as vezes não seja fácil fazer essas adaptações. (PROFESSORA DÉBORA)

Sabe-se que muitos professores têm se dedicado ao planejamento de atividades para atender às particularidades dos estudantes com deficiência intelectual e, principalmente, criam situações para que esse estudante se sinta parte integrante da sala regular. Podemos considerar relevante as intenções de pensar atividades diferenciadas e adaptadas para os estudantes com deficiência intelectual, porém, os

processos que viabilizam a inclusão e a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual vão muito além de atividades e ações planejadas de forma isolada, sem o compromisso e a colaboração de toda equipe escolar, é preciso considerar que o estudante com deficiência intelectual é responsabilidade de todos na escola.

Assumir essa responsabilidade leva-nos também a assumir “[...] uma nova cultura escolar voltada para a parceria e a colaboração que impõe a necessidade de encorajar um exercício constante naqueles que participam cotidianamente de seus desafios” (ARARUNA, 2018, p. 19). Essa nova cultura, por sua urgência, afasta-se cada vez mais das ações individualistas e aprimora-se nas ações colaborativas, quando isso não acontece, corre-se o risco de reduzir o currículo e conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem do estudante, como é possível averiguar no relato da professora Carol, a seguir:

Às vezes, quem me ajuda a pensar em alguma atividade para os alunos com deficiência intelectual é a cuidadora que os acompanha. Geralmente são atividades de colorir, algum jogo, enfim, algo para que o aluno não fique sem o que fazer em sala de aula. Algumas vezes até consigo adaptar alguma atividade, porém, este trabalho não é fácil, até mesmo pela minha falta de conhecimento na área de educação especial. (PROFESSORA CAROL)

De acordo com a professora, geralmente, para os estudantes com deficiência intelectual, são ofertadas atividades para colorir. Mas, o que fazem os outros estudantes? Colorindo também? Se a aula é de explicação de conteúdo, todos precisam prestar atenção. Se é momento de fazer exercício, todos têm que fazer, com adaptações, é evidente. O estudante com deficiência intelectual não pode ficar colorindo enquanto os demais estudantes estão “aprendendo”. Nesse sentido, Moscardini (2016, p. 11) destaca que:

A dinâmica inclusiva deve ser compreendida como uma proposta que abarca todos os atores envolvidos na instituição escolar, demandando a conscientização desses profissionais no que se refere aos papéis que precisam assumir nessa iniciativa de forma que o sucesso acadêmico dos alunos público-alvo da educação especial seja alcançado.

Assim, enquanto professora, não posso esperar que a cuidadora prepare uma atividade para meu estudante com deficiência intelectual, é preciso assumir a responsabilidade com o processo inclusivo na escola, que abrange o planejamento de atividades que possibilite ao estudante com deficiência intelectual, o acesso ao

currículo, com atividades adaptados, favorecendo assim, seu processo de escolarização. Desse modo, “[...] a escola não pode furtar-se de seu papel de desenvolver um currículo comum, mas com formas diferenciadas, para que todos sejam capazes de aprender” (SANTOS, 2020, p. 43).

Mesmo tendo um curso na área, não me sinto preparada para atuar com a educação especial, acho muito complexo trabalhar com as particularidades de cada aluno. Aqui na escola, não me envolvo muito com as ações da educação especial, esse trabalho fica para outra pedagoga. Porém, mesmo não acompanhando tão de perto, ouço as indignações de professores que sempre reclamam que o tempo de planejamento não é suficiente para tantas atribuições, o que acaba interferindo no planejamento de ações e atividades voltadas para atender os alunos PAEE. (PEDAGOGA MARCELA)

Embora reconheçamos que a legislação fornece ímpeto e apoio para as mudanças necessárias para o desenvolvimento escolar inclusivo, iniciativas isoladas não conseguem garantir a inclusão social e educacional. A inclusão impõe metas e demandas, objetivos de permanência e de sucesso escolar, mas também precisa ser uma ação continuada para assegurar a realização deste direito. Num país marcado pela exclusão, repensar práticas que levem em consideração os direitos desses indivíduos é responder de maneira coerente ao apelo de enfrentar às demandas presentes no cotidiano da escola inclusiva (ARARUNA, 2013).

Pedro, Arthur e Matheus apresentam grande empenho na elaboração de atividades para serem desenvolvidas com os estudantes com deficiência intelectual. Procuram sempre envolver todos os estudantes da sala na realização das atividades, para que todos se sintam acolhidos nesse processo, estudantes com deficiência ou não. Porém, compreendem que ainda há muito que se fazer para que a escola se torne, de fato, um espaço inclusivo.

Mesmo tendo dificuldade, me dedico muito ao planejamento de atividades para trabalhar com meu aluno com deficiência intelectual, e também me preocupo muito na forma como vou avaliar esse meu aluno, valorizando seu potencial diante de determinado conteúdo. Assim, sempre conseguimos um bom resultado para a aprendizagem. (PROFESSOR PEDRO)

Não adianta querer trabalhar um mesmo planejamento para todos os alunos, cada um aprende de uma forma diferente. E, mesmo que não seja fácil adaptar atividades, procuro sempre fazer o melhor possível. No momento, estou trabalhando com o conteúdo música, dentro da minha disciplina que é arte. Estou maravilhado com o desenvolvimento que meus alunos com

deficiência intelectual estão apresentando nas aulas. (PROFESSOR MATHEUS)

Fico sempre muito preocupado em como incluir meus alunos com deficiência intelectual em minhas aulas, procuro sempre pela pedagoga e pela professora da sala de recurso para me ajudar. Também troco experiência com colegas de outras escolas, pois, não me sinto bem sem incluir todos em minhas aulas. Sem contar que a pedagoga sempre me cobra esse trabalho de inclusão nas aulas de educação física. (PROFESSOR ARTHUR)

Percebemos que alguns professores, mesmo com dificuldade, buscam e procuram adaptar atividades e incluir os estudantes nos processos educativos, porém, como destaca Flores (2018), seria necessário que todo professor tivesse orientação e tempo suficiente para a elaboração e adaptações de materiais direcionados para os estudantes com deficiência intelectual. Porém, a quantidade de trabalho, a quantidade de estudantes nas salas e a formação insuficiente contribuem para que o trabalho desenvolvido não atenda às particularidades de cada estudante, o que acaba por comprometer sua aprendizagem e desenvolvimento.

Pensar em um ambiente gerador de processos inclusivos, vai além de ações e planejamentos isolados e individualistas. Precisamos nos atentar para ações permanentes e continuadas no cotidiano escolar, com vistas ao processo inclusivo de todos os estudantes.

6.3 TRABALHO COLABORATIVO – O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA SALA REGULAR

Os dados produzidos revelam que uma das grandes fragilidades do processo educativo reside no fato que uma parcela significativa dos professores não tem compreensão acerca dos encaminhamentos e direcionamentos apontados pela legislação, no que se refere ao desenvolvimento do trabalho colaborativo na Educação Especial.

Destaca-se que dos treze professores que atuam nas salas regulares de ensino, apenas uma professora demonstrou ter um maior aprofundamento legal sobre a Educação Especial e, sobretudo, sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Especial da SEDU.

Sempre busco me inteirar sobre a legislação da Educação Especial, uma vez que esta é uma modalidade da educação básica. No que se refere as Diretrizes Operacionais da Educação Especial da SEDU, após ser apresentada na Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP), baixei o arquivo, e sempre que possível procuro um melhor aprofundamento do assunto, além de sempre tirar dúvidas com a equipe pedagógica da escola. (PROFESSORA LUIZA)

Os demais professores apenas relataram ter algum conhecimento da legislação que ampara a Educação Especial no Brasil. No que se refere ao conhecimento das Diretrizes da Educação (SEDU), conhecem de forma superficial, pois este material foi apresentado em momento de estudo e planejamento, porém, não se aprofundaram no documento, nem nos demais documentos da SEDU que direcionam a Educação Especial nas escolas estaduais.

Conheço a diretriz da educação especial porque foi apresentada na JPP, de forma superficial, porém, ainda não fiz a leitura detalhada desse documento. Também sei que em algum momento ela fala sobre o trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor da sala regular, mas, não tenho aprofundamento sobre o assunto. Sobre trabalho colaborativo, não tenho conhecimento desse processo. Penso que seria muito importante conhecer sobre esse assunto. Todo conhecimento faz com a gente desenvolva melhor nosso trabalho em sala de aula, principalmente quando se fala de alunos com deficiência, tenho imensa dificuldade. (PROFESSORA ANA)

Sobre o trabalho colaborativo, Teixeira (2021, p. 35) destaca que:

A educação escolar não pode estar alheia a este movimento. Observa-se isto, a partir dos pressupostos da inclusão escolar, a qual acarreta a necessidade do estreitamento da relação, no que se refere ao ensino, entre os pares envolvidos neste processo: Professores do ensino comum e Professores de Educação Especial que atuam em SRM, com o objetivo de possibilitar ao estudante, a apropriação dos conceitos científicos e por consequência o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a professora Ana, ao reconhecer a importância do conhecimento dos documentos orientadores da Educação Especial e a necessidade de se aprofundar nos aspectos legais que norteiam o trabalho colaborativo, apoia-se na visão de Teixeira, ao destacar que a escola não pode estar fora deste movimento, tendo em vista que esse processo de colaboração entre professor especialista e professor da

sala regular propicia ao estudante a construção de conhecimentos e o seu desenvolvimento.

Constata-se que a inclusão requer uma proposta de ensino com adaptações que correspondam às necessidades de cada estudante. Desse modo, para desenvolver uma educação democrática e inclusiva, as escolas precisam se pautar em ações de acolhimento e acessibilidade para que todos permaneçam se desenvolvendo nela, além de garantir as práticas voltadas para a escolarização dos estudantes com deficiência. Assim, ao se contrapor esses aspectos e a realidade apresentada nas falas dos professores entrevistados, “considera-se que há necessidade de intensificação de políticas públicas que de fato contribuam para a superação das barreiras que obstaculizam o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência/NEE” (TEIXEIRA, 2021, p. 60).

Quando fiz uma pós-graduação em Educação Especial, lembro que tive que fazer a leitura de muitos textos, entre eles a parte da legislação, mas, confesso que não me lembro de praticamente nada. Sei de alguns direitos dos alunos com deficiência, mas de maneira superficial. Em relação às diretrizes da SEDU, sei que foi apresentada na JPP, mas, não consegui parar para ler ainda. Mas, sei que o aprofundamento da legislação é muito importante. Sobre o trabalho colaborativo, acho que é parecido com o que eu faço, procuro sempre ajuda da professora do AEE para adaptar as atividades para meus alunos com deficiência, porque ela conhece melhor a realidade de cada um deles. (PROFESSOR PEDRO)

Desse modo, consideramos que a postura do professor Pedro se aproxima do que é proposto por Machado (2019), ao sinalizar que a articulação entre o professor especializado e o professor da sala regular contribui para melhor conhecimento do estudante com deficiência intelectual que está na sala de aula regular, e também fornece auxílio para traçar estratégias e adaptações de atividades que atendam às particularidades do estudante PAEE.

Sei que dentro da legislação posso encontrar toda legalidade da Educação Especial, principalmente no que diz respeito aos direitos do aluno com deficiência. Porém, confesso que nunca fiz uma leitura aprofundada desses documentos. Em relação aos documentos e às diretrizes da SEDU, vou até sugerir ao meu PCA (Professor Coordenador de Área) que possamos fazer um estudo aprofundado desse documento no momento da reunião de área, e se possível, com a presença da professora do AEE. Talvez ela saiba um pouco sobre trabalho colaborativo. (PROFESSOR MATHEUS)

Araújo (2016) e Effgen (2017) destacam a importância de uma reformulação do ensino, num processo de reorganização de ações para que o estudante aprenda, sendo a articulação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala regular, essencial para esse desenvolvimento. Para que essa colaboração ocorra, os autores destacam a relevância de uma formação continuada, que pode acontecer em serviço, nos momentos de planejamento, indo de encontro ao que que é apresentado pelo professor Matheus, e se reflete também na fala de outros professores entrevistados quando relatam o pouco contato com a legislação da Educação Especial, e sobretudo, o pouco conhecimento referente ao trabalho colaborativo no contexto da sala regular.

Nossa, sobre legislação, agora ficou difícil, como já falei anteriormente, sempre procuro adaptar atividades e incluir o aluno com deficiência nas minhas aulas, porém, a parte de leis, não tenho nenhum aprofundamento. Sobre trabalho colaborativo, acredito que seja trabalharmos juntos por uma educação mais inclusiva. Aqui, o professor busca realizar atividades que atenda todos os alunos, tendo a ajuda da professora do AEE. (PROFESSOR ARTHUR)

A esse respeito, Machado (2019, p. 22) acrescenta que:

Desta forma, busca-se refletir a prática docente a partir da concepção de uma educação de qualidade para todos, por meio do ensino colaborativo, na perspectiva inclusiva, na qual estratégias, recursos, planejamento e pesquisas possam ser direcionados às condições apropriadas para o bom trabalho a ser desempenhado pelos professores na sala de aula em colaboração com o professor do AEE.

Assim, em sua fala, o professor de educação física demonstra não ter aprofundamento sobre a legislação que abarca os processos da Educação Especial, bem como, o trabalho colaborativo. Porém, o professor Arthur, assim como destaca Machado (2019), procura pensar sua prática a partir de uma educação para todos, numa perspectiva inclusiva, considerando a colaboração do professor especialista fundamental para o processo de adaptação de atividades, para que assim, possa contribuir com a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Além da dificuldade extrema de trabalhar com alunos com deficiência intelectual, por não saber muito bem como eles aprendem, e o que fazer para

a aprendizagem deles, não tenho conhecimento algum sobre a legislação da Educação Especial do Espírito Santo. Sobre a legislação brasileira, lembro vagamente de alguns textos do tempo da faculdade, mas de forma bem superficial. Sabe aqueles textos que a gente lê só para fazer prova. De forma específica, sobre trabalho colaborativo, ainda não tenho conhecimento, mas com certeza deve ser algo que se diz respeito ao trabalho do professor em relação aos alunos com deficiência. (PROFESSOR LUCAS)

Conforme Araújo (2016, p. 18), “as dificuldades que os alunos apresentam não são apenas deles, mas também resultam - em grande parte - do modo como a educação é concebida e colocada em prática.” Assim, podemos considerar que os processos educativos, principalmente aqueles que envolvem a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, precisam ser melhor articulados e trabalhados dentro do contexto escolar, para que a prática do professor seja mais próxima daquilo que é considerado ideal para a aprendizagem desses estudantes. Pois, como aponta o autor, na maioria das vezes, a dificuldade do estudante com deficiência não se encontra na realização da atividade, mas na forma como ela é apresentada a ele.

Para Moscardini (2016), a inclusão requer o envolvimento de todos os atores da instituição escolar, demanda também a conscientização desses profissionais no que se refere aos papéis que precisam assumir para que o aluno da educação especial se desenvolva. A professora Lia sinaliza essa necessidade de envolvimento ao afirmar que:

Nossa, já li algumas coisas sobre Educação Especial, a diretriz da SEDU, conheci na JPP, porém, não me aprofundi desse documento. Mas, sei que esse aprofundamento nesses documentos é fundamental para que possamos conhecer e colocar em prática uma educação inclusiva, que possa atender a todos dentro de suas particularidades. Me recordo que na apresentação das diretrizes para os professores, a pedagoga falou sobre trabalho colaborativo, porém, não houve aprofundamento desse assunto. Pretendo procurar conhecer um pouco mais. Não só eu, mas todos na escola deveriam se aprofundar nesse assunto. (PROFESSORA LIA)

Como é possível constatar, é preciso que toda equipe escolar esteja envolvida nos processos de escolarização dos estudantes com deficiência, compreendendo que a dinâmica escolar, que abrange a Educação Especial, é responsabilidade de todos. Desse modo, cabe a cada um desses atores compreender qual é o seu papel em relação à concretização de uma escola inclusiva, com práticas e ações que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante PAEE.

Até gostaria de saber um pouco mais sobre assuntos que dizem respeito à Educação Especial. Mas, com o tempo que tenho hoje, isso não é possível. Muitas demandas... difícil atender a tantas demandas. No momento, acredito que já faço uma grande coisa, que é procurar a inclusão dos alunos em minhas aulas, por meio da adaptação das atividades propostas. Seria interessante no momento de formação em serviço para termos maior conhecimento e aprofundamento de assuntos tão importantes, que dizem respeito aos processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual e a melhoria de nossas práticas em sala de aula, buscando sempre a inclusão. (PROFESSORA DÉBORA)

Nesse sentido, os professores da classe regular também precisam dar continuidade à formação, interagir com os professores da Educação Especial e formular subsídios educacionais para trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, abrindo assim as portas para novas possibilidades, colaborando e se ajudando para o sucesso comum e o aprendizado de todos (FONTES, 2009). De acordo com a proposta da secretaria, uma das atribuições do professor especialista é promover ação formativa junto ao professor do ensino comum por meio do trabalho colaborativo, com planejamento e trocas de experiências tendo como alvo a qualidade do atendimento prestado aos estudantes PAEE (SEDU, 2023).

Com base nessas afirmações, ressalta-se a necessidade de ações formativas e continuadas, dentro da própria escola, com vistas a uma educação com práticas mais inclusivas e que atendam às particularidades e às necessidades do estudante PAEE. Porém, como apresentado pelos professores entrevistados, esta prática ainda não faz parte do cotidiano da escola, apesar de um dos professores sugerir que essas ações formativas ocorram nos momentos de reunião de área.

Sei que existe todo amparo legal para a Educação Especial, mas nunca me aprofundei neste assunto. Sei que é muito importante ler as Diretrizes da SEDU, mas ainda não destinei um tempo para esse estudo. Sobre o trabalho colaborativo, ainda não li nada a respeito, mas, sei que esses entendimentos são essenciais para nosso trabalho e para a efetivação de uma escola inclusiva. (PROFESSORA VANESSA)

Assim, é possível verificar que os professores da instituição investigada reconhecem a importância da legislação, apesar de alegarem um conhecimento superficial da mesma, demonstrando a necessidade de um aprofundamento no estudo e apropriação desses documentos nos momentos de formação. O que inclui tanto a

legislação brasileira como os documentos orientadores da SEDU, principalmente no que se refere ao trabalho colaborativo.

Contudo, devemos compreender que tanto os professores do ensino regular, quanto os especialistas, precisam compreender processos que são fundamentais à prática educativa, como por exemplo, o domínio de conhecimentos que fundamentam o fazer pedagógico, para assim, potencializar ações que possibilitem os processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Vale destacar também que os professores precisam conhecer não só as diretrizes estaduais, como também a legislação nacional, pois esses documentos possuem orientações importantes à prática docente na sala de aula e ao trabalho colaborativo entre os profissionais, pois, como destacam Effgen (2011) e Machado (2017), o trabalho colaborativo tem se apresentado como um processo que pode auxiliar na resolução de dificuldades existentes dentro da escola, contribuindo para a promoção da inclusão escolar, proporcionando aos estudantes com deficiência, o direito ao acesso do conhecimento.

Assim, mais uma vez consideramos a relevância dessa pesquisa tendo em vista que o trabalho colaborativo, como defendem os autores utilizados como aporte teórico e os documentos orientadores, faz-se essencial à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual como garantia de acesso ao currículo e ao processo de escolarização.

6.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PELA VIA DO TRABALHO COLABORATIVO

Nesta seção abordaremos o Atendimento Educacional Especializado, direito do estudante com deficiência, e o trabalho colaborativo como peças fundamentais para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos dentro do espaço escolar. Trabalho este que contribui para a efetivação de práticas escolares voltadas a atender às especificidades de cada estudante, num contexto diverso e inclusivo. De acordo com

Santos (2020, p. 44), “quando professores trabalham em colaboração em prol dos alunos, o processo de aprendizagem torna-se mais rico”.

Sabemos que desenvolver um trabalho colaborativo entre os professores não é uma tarefa fácil, muitos acontecimentos da rotina escolar dificultam esse processo, porém, quando esse trabalho é desenvolvido entre o professor da sala regular e o professor especialista contribui de forma significativa para a autonomia e desenvolvimento dos estudantes, e também com o processo formativo dos professores (CAPELLINI, 2004), possibilitando a reflexão ativa de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala.

Sobre esse momento de reflexão sobre a prática, Fontes (2009, p. 73) esclarece que “[...] a reflexão que o professor desenvolve sobre sua prática não pode ser um ato solitário. Ela demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe [...]”, pois a construção dos saberes docente é coletiva, exige colaboração. Sendo assim, apresentaremos a seguir, o que pensam os professores da sala comum, professor especialista e pedagogo da escola acerca do Atendimento Educacional Especializado via trabalho colaborativo, no contexto da escola onde a pesquisa foi realizada.

Destaca-se que os profissionais entrevistados sabem da existência do Atendimento Educacional Especializado, entendem que é um direito do estudante PAEE, porém, não compreendem de fato qual é o objetivo deste trabalho. Além disso, também não compreendem com propriedade como funciona o trabalho colaborativo entre os professores, como é possível verificar nas falas abaixo:

Entendo que o AEE é um momento muito importante para o aluno com deficiência intelectual, pois, lá ele pode aprender melhor junto com a professora da educação especial, principalmente aqueles alunos que ainda não são alfabetizados, e que precisam de uma atenção muito particular para desenvolverem este processo. Mas, como você falou, o trabalho colaborativo também deve auxiliar o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual quando ele está em sala de aula. (PROFESSORA ANA)

A sala do AEE é muito legal, lá tem muitos materiais, um espaço bem bacana para que o aluno com deficiência intelectual possa aprender, tem computador, jogos, e ali a professora pode dar uma atenção especial para esse aluno. Acredito que essa atenção mais direcionada ao aluno com deficiência intelectual irá contribuir melhor para sua aprendizagem, o que na sala de aula, muitas vezes não é possível devido ao quantitativo de alunos que atendo. Acredito que a parceria da professora especialista dentro da sala de aula comum, também pode ser muito valiosa para ajudar na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. (PROFESSORA LIA)

De fato, a colaboração não pode se tornar algo milagroso, porém, há que se considerar os efeitos positivos de um ambiente, quando nele se trabalha colaborativamente (SANTOS, 2020). Assim, consideramos a importância da articulação entre os professores que trabalham com estudantes PAEE, pois, esse tipo de abordagem, por meio da colaboração, permite uma maior aproximação entre professor e professor, professor e aluno o que amplia as possibilidades de aprendizagem para todos. Mendes, Villaronga e Zerbato (2016, p. 14) declaram que:

[...] a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de colaboração presente no contexto da escola regular, sobretudo dentro da sala de aula comum, pode trazer significativos benefícios para a escolarização do estudante com deficiência intelectual, pois, em conjunto, no coletivo, a aprendizagem tende a acontecer de forma mais evidente. Relacionando-se assim ao conceito de mediação apresentado por Vigotski, definido como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Em vista disso, Oliveira (2002, p. 27) esclarece que:

Vigotski trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Assim, com base na teoria vigotskiana, consideramos que o homem é um ser social e através da interação com o outro é capaz de aprender e se desenvolver. Desse modo, podemos dizer que a relação que o homem estabelece com o outro é fundamental para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, o que nos faz acreditar na função que o trabalho colaborativo exerce sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, uma vez que esse trabalho se torna mediador do processo.

Penso que os alunos com deficiência intelectual deveriam ter mais tempo na sala de AEE, lá é um espaço mais bem preparado para o aluno, o que ajuda no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Como por exemplo, aqueles alunos que ainda não sabem ler e escrever, o professor da sala regular, não tem como desenvolver esse trabalho, devido ao número de alunos que tem que atender em sala de aula. Então, lá no AEE, a professora tem como realizar atividades para esse aluno se desenvolver melhor. (PROFESSORA CAROL)

A fala da professora Carol contraria o que está previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), quando dispõe que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Com base nesta afirmativa, destaca-se que o Atendimento Educacional Especializado não pode ser considerado como aulas de reforço para dar continuidade ao que não foi possível fazer na sala de aula ou como um espaço onde o estudante pode aprender melhor. Ele é considerado um momento/espaço para elaboração e realização de práticas e recursos pedagógicos que irão auxiliar o estudante na compreensão e aprendizagem dos conteúdos da sala de aula regular, respeitando as singularidades de cada um.

Destacamos também, que o Atendimento Educacional Especializado não pode ser confundido com a SRM, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado, como o próprio nome indica, é um atendimento que pode acontecer em diversos ambientes da escola, sobretudo, na sala de aula regular. Já a SRM é um ambiente com ferramentas e instrumentos didáticos pedagógicos que auxiliam no processo da construção de práticas para a eliminação das barreiras existentes nos processos de ensino e aprendizagem da sala de aula regular. Por isso, não pode ser confundida como único espaço de realização do Atendimento Educacional Especializado ou como espaço privilegiado de aprendizagem, uma vez que segundo a concepção vigotskiana, a aprendizagem se dá por meio da mediação e da interação. Essa confusão em

relação às funções, aos objetivos e às possibilidades do AEE e da SRM é demonstrada também nas falas da professoras Vanessa e Paula:

Não conheço muito bem o espaço da sala de AEE, mas sei que lá, existem maiores possibilidades de aprendizagens com materiais pedagógicos diferenciados. Lá no AEE, a professora da educação especial pode dar uma atenção melhor para o aluno com deficiência intelectual. Acho até que lá nesse espaço, o aluno consegue se concentrar e aprender melhor. Na sala de aula, só se tivesse um professor de educação especial para dar mais atenção a esse aluno. (PROFESSORA VANESSA)

Ter um professor para dar total apoio ao aluno com deficiência intelectual, considero ser muito produtivo, sem falar que no AEE, o aluno tem acesso a muitos materiais que podem auxiliar sua aprendizagem e seu desenvolvimento, principalmente aqueles alunos que não sabem ler nem escrever. Acredito também que esse aluno deveria ter mais tempo no AEE, com a professora especializada ou a professora especializada pudesse estar na sala de aula para colaborar com nosso trabalho, como você falou que é assim que acontece quando existe na escola o trabalho colaborativo, talvez assim, o aluno com deficiência intelectual se desenvolveria melhor. (PROFESSORA PAULA)

Todavia, de acordo com Borges (2014, p. 43), o trabalho realizado no atendimento educacional especializado deve:

[...] ser subsidiado pelo que é trabalhado em sala de aula, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno nesse espaço-tempo. [...] não se trata de reforço, mas que haja uma articulação e coerência com o trabalho realizado em sala de aula. Para tanto, uma ação pedagógica colaborativa entre os profissionais se torna importante nessa configuração de se pensar o referido atendimento.

Nessa direção, o trabalho colaborativo ganha força ao ser subsidiado pelas práticas do professor da sala de aula comum e do professor especializado, com o objetivo de favorecer a escolarização do estudante com deficiência nos atendimentos e espaços de aprendizagem.

Então, eu acho que o AEE é muito importante para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Como já falei, procuro sempre inserir o aluno com deficiência nas minhas aulas de educação física, porém, penso que estar junto de uma professora que entende melhor sobre educação especial, é muito importante para o aluno aprender e também se desenvolver. (PROFESSOR ARTHUR)

Já Pedro, o professor que vive “correndo atrás” da professora especialista, considera que:

Conheço a sala do AEE, sempre que preciso vou lá e a professora me ajuda, quando tenho dúvida para adaptar alguma atividade. Lá na sala do AEE tem muitos jogos, materiais adaptados, computador, muita coisa para auxiliar na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. O trabalho colaborativo seria muito importante, assim, ela poderia ficar um tempo na sala de aula com esse aluno, e também nos ajudar a entender melhor como esse aluno aprende, nos ajudando na adaptação das atividades. (PROFESSOR PEDRO)

Mais uma vez encontramos aqui a compreensão de que no Atendimento Educacional Especializado o estudante com deficiência intelectual pode aprender melhor, o que diverge claramente da concepção de aprendizagem apresentada por Vigotski, quando aponta o ser humano como um ser construído socialmente, e que esse contato com o outro, mediado por instrumentos simbólicos, vai progredindo à medida que se aproxima e se apropria das experiências acumuladas e passadas de uns para os outros. Desse modo, o “eu” se forma e se transforma por meio da relação com o outro social.

Nesse ponto, é importante destacar dois fatores que precisam ser repensados dentro da Educação Especial. O primeiro, destina-se à compreensão de que o Atendimento Educacional Especializado pode acontecer em ambientes diversos, e aquele espaço organizado com recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos que existe na escola regular, não se denomina sala de Atendimento Educacional Especializado, mas sim, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde o Atendimento Educacional Especializado também pode acontecer. O outro fator encontra-se na concepção de que o estudante aprende melhor na SRM, contradizendo a função desse espaço e também a compreensão de aprendizagem definida por Vigotski. Desse modo, para Effgen (2017, p. 53):

Essa maneira de olhar da psicologia histórico-cultural nos fez aproximarmos desta perspectiva, pois nos permite compreender a pessoa com deficiência com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, retirando-a da sua redução biológica que muitas vezes apresenta-se como limitadora. Em vez disso, é possível pensar um processo educativo que tome a interação social como a potência da aprendizagem do aluno. Assim, a escola regular de ensino tem sido o espaço mais recomendado para os alunos com deficiência, pelas infinitas alternativas de desenvolvimento destes alunos.

Concordamos com Effgen (2017), quando a autora diz que a escola regular é o espaço potente de aprendizagem para os estudantes com DI pela possibilidade de estarem expostos às diversas vivências culturais. O que contraria as falas dos docentes entrevistados que afirmam acreditar que a SRM é o melhor local para aprendizagem dos estudantes com DI, de forma isolada, apenas em companhia da professora especializada. Assim, a psicologia histórico-cultural nos permite refletir os processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual, partindo de uma visão colaborativa e mediada, destacando as possibilidades de aprendizagem que cada estudante apresenta.

Há na escola uma ideia disseminada que considera o isolamento como contribuição à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, como percebe-se no relato a seguir:

o AEE é fundamental para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, lá a professora consegue dar uma atenção mais especializada para cada aluno, principalmente para aqueles alunos com deficiência intelectual que ainda não são alfabetizados. Para esses alunos, acompanhar os conteúdos da sala de aula é muito difícil, então, o momento do AEE pode ajudar muito esse aluno, porque lá a professora pode ensinar ler e escrever. Sobre acontecer o trabalho colaborativo, acredito que seria produtivo, porém, com a quantidade de alunos com deficiência intelectual que tem na escola, acho impossível isso acontecer. Talvez contribuir somente em alguns planejamentos, mas com tanta demanda, acho difícil. (PEDAGOGA MARCELA)

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, especifica que o Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as necessidades de cada um (BRASIL, 2008). Apesar desse esclarecimento, a maior parte dos profissionais entrevistados, considera esse atendimento como aulas de reforço ou ainda como um momento em que o estudante conseguirá aprender, pois terá um atendimento mais individualizado.

Dessa forma, o posicionamento desses professores contrapõe-se ao que é previsto na legislação quando se define que o Atendimento Educacional Especializado é o momento de construir os recursos pedagógicos para dirimir as barreiras da

aprendizagem na sala de aula regular. Há também os profissionais que transferem a função de ensinar, única e exclusivamente para o professor do Atendimento Educacional Especializado, não compreendendo as propostas de uma educação inclusiva.

Pode-se imaginar que os recém-formados tenham conhecimento das orientações sobre a Educação Especial, por se tratar de uma questão amplamente discutida na academia. Contudo, alguns professores demonstram que gostariam de ter tido a oportunidade de um maior aprofundamento sobre Educação Especial na formação acadêmica.

Tenho pouco conhecimento sobre a Educação Especial, mas, acredito que o AEE é um momento em que o aluno com deficiência intelectual consegue aprender tendo o apoio da professora especialista. Lá ela consegue dar um atendimento mais individual e especializado. A professora do AEE, sempre que a gente pede ajuda, ela nos auxilia na adaptação de atividades, mas, não é sempre, as demandas são muitas, tanto para mim como para ela. Seria muito bom que ela tivesse mais tempo com o aluno com deficiência intelectual em sala e também com a gente no momento do planejamento, para um momento de formação e troca de experiência. (PROFESSOR DIEGO)

Como já falei anteriormente, tenho muita dificuldade de lidar com os alunos com deficiência intelectual, acho muito difícil preparar atividades para eles. Por isso, acho que o AEE é um espaço melhor para a aprendizagem deles. Lá, além de materiais, eles têm a ajuda da professora do AEE, o local é mais tranquilo que a sala de aula, acho que é bem melhor para os alunos com deficiência intelectual aprenderem. (PROFESSOR LUCAS)

Nota-se que a compreensão dos professores acerca das funções do Atendimento Educacional Especializado foge do que é proposto nas diretrizes da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o que pode influenciar negativamente a forma como esse atendimento acontece na escola.

Miranda (2016, p. 99) destaca que:

A prática do professor da SRM para ser efetiva requer a perspectiva colaborativa com o professor da educação comum visando desenvolver um trabalho conjunto para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Nesse sentido, é importante considerar que a prática colaborativa deve estar presente no cotidiano da escola regular, entre os professores, contribuindo assim, pra uma

prática mais inclusiva. Destacamos também, que é importante ao professor da sala regular conhecer e entender o processo do Atendimento Educacional Especializado, para que assim possa contribuir de forma satisfatória para os processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual. Contudo, o trabalho dos professores precisa ser articulado para que suas funções pedagógicas aconteçam de forma efetiva. Maria, a professora especialista conclui que:

Como eu atendo muitos alunos com deficiência intelectual, fica muito difícil conseguir ajudar todos os professores, principalmente quando eles pedem ajuda para adaptar as atividades para trabalhar na sala de aula. Na medida do possível, faço o que posso, mas fico muito preocupada porque tem professor que eu não consigo atender ou conversar. Fico pensando em como esse aluno está aprendendo. Lá no AEE, nem todos os alunos com deficiência intelectual conseguem voltar para o atendimento no contraturno, então, às vezes, separo um tempo e atendo o aluno no próprio turno. Aqui no AEE, procuro fazer o melhor, mas sei que o momento da sala de aula é muito importante para o desenvolvimento desse aluno. Gostaria muito de estar mais presente com esse aluno na sala de aula regular, e também poder planejar sempre com os professores, para que assim, a gente pudesse pensar juntos em atividades e ações voltadas para a aprendizagem de cada aluno com deficiência intelectual, contribuindo para seu desenvolvimento. (PROFESSORA MARIA, AEE)

A partir das colocações apresentadas, consideramos a necessidade de aprofundarmos um conhecimento sobre as ações pedagógicas voltadas para estudantes PAEE, presentes no cotidiano de nossas escolas. Dessa maneira, é essencial abordarmos assuntos referentes ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, bem como a articulação entre os professores, ou seja, o trabalho colaborativo. Pois, como afirma Santos (2020, p. 44) a “[...] prática pedagógica tem nos mostrado isso, o quanto um trabalho pode ser mais produtivo quando ele é feito em parceria, em colaboração. Da mesma forma, Teixeira (2021, p. 35) acrescenta:

A educação escolar não pode estar alheia a este movimento. Observa-se isto, a partir dos pressupostos da inclusão escolar, a qual acarreta a necessidade do estreitamento da relação, no que se refere ao ensino, entre os pares envolvidos neste processo: professores do ensino comum e professores de Educação Especial que atuam em SRM, com o objetivo de possibilitar ao estudante, a apropriação dos conceitos científicos e por consequência o desenvolvimento humano.

Assim, faz-se necessário refletirmos sobre as práticas e ações estabelecidas no cotidiano de nossas escolas, de forma a identificar o que tem contribuído ou não para a escolarização dos estudantes PAEE. O trabalho colaborativo, por sua vez, tem se apresentado como um processo que pode auxiliar na implementação de ações que minimizam dificuldades do cotidiano da escola, e proporcionar a inclusão escolar, de forma que aos estudantes PAEE sejam assegurados o direito e o acesso ao currículo e à aprendizagem (EFFGEN, 2017; MACHADO, 2019).

Para amenizar as fragilidades na estruturação do trabalho pedagógico Vilaronga (2014, p. 90) considera que se faz necessária “uma mudança cultural” que exige a compreensão de que este não deve ser um ato solitário, desenvolvido de forma fragmentada e pontual. Desse modo, podemos considerar que essa estruturação deve acontecer no coletivo, de forma colaborativa, de forma que todos da escola sintam-se responsáveis pelos processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista que a Educação Especial é compromisso e responsabilidade de todos.

Moscardini (2016) destaca que a distância existente entre os docentes dificulta as possibilidades de interação e colaboração, e por esse motivo torna-se um impedimento para a efetivação do trabalho colaborativo na escola e, conseqüentemente, para o percurso de escolarização do estudante PAEE.

Ressaltamos que a proposta de trabalho colaborativo traz consigo a necessidade de repensarmos a função do professor especialista e a do professor da sala regular, de maneira que um precisa contribuir com o trabalho do outro, numa construção coletiva que requer que esses profissionais se vejam como aliados nesse processo, em que a responsabilidade com a escolarização do estudante com deficiência intelectual seja assumida de forma colaborativa, resultando em ações e práticas inclusivas.

Há um tempo em toda história em que é preciso sair da posição de conforto, romper com velhos hábitos e práticas para que possamos atingir um degrau acima daquele em que estamos estagnados. Se o tempo é de travessia, ousamos dizer que existe, mesmo que ainda em pequenas porções, um terreno fértil para que o trabalho colaborativo possa se efetivar no contexto da escola de ensino regular “Nova Esperança”.

Ter uma visão positiva sobre os processos de escolarização e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, nos faz acreditar na potencialidade do grupo de professores que atuam nessa escola e vislumbrar as possibilidades de desenvolverem um trabalho de forma colaborativa, com vistas ao desenvolvimento desses estudantes.

Como mencionado, durante a entrevista, os professores afirmaram acreditar que os estudantes com deficiência intelectual podem aprender. O que é considerado um ponto favorável dentro de uma escola inclusiva pautada na perspectiva vigotskiana de que toda criança é única e é capaz de aprender, mesmo que para isso seja necessário encontrar caminhos alternativos.

Apesar desse potencial do grupo de professores da escola, constata-se nas falas que quase todos apontam não saber como esse estudante aprende. O que se configura como uma fragilidade do fazer pedagógico dos professores da sala de aula comum, que segundo Machado (2019), pode ser amenizado pela troca de experiência com o professor especialista, pois:

a articulação entre os professores da sala regular e do AEE oportuniza a troca de experiências e também a aproximação do professor especializado no intuito de conhecer este aluno para pensar em recursos e estratégias dando suporte pedagógico ao professor da sala regular. (MACHADO, 2019, p. 22)

Dessa forma, procura-se refletir a prática docente pelo viés da colaboração, com vistas a uma escola inclusiva, pois, como elucida Machado (2019), o direcionamento para alcançar as condições apropriadas para o bom trabalho a ser desempenhado na sala de aula em colaboração com o professor do AEE encontra-se nas estratégias, nos recursos, no planejamento e nas pesquisas.

Assim, consideramos valiosos os relatos dos professores Matheus (Arte) e Diego (Inglês), quando destacam que a professora especialista deveria ter mais tempo com eles, nos planejamentos e reuniões de área, para momentos de formação e troca de experiência. O que nos remete a um caminho para a realização do trabalho colaborativo na escola. Trabalho esse que poderá contribuir de forma significativa para que os processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual sejam

efetivados, e assim, construirmos um ambiente escolar mais inclusivo. Assim, para Sousa, Silva e Fantacini (2016, p. 96):

[...] ao utilizar esse modelo de ensino nas escolas, as oportunidades de inclusão são ampliadas, pois ele auxilia na adaptação da escola em sua totalidade para a recepção dos alunos público, efetivando, assim, sua real inclusão e não apenas sua matrícula nas classes comuns.

Outro aspecto positivo observado neste grupo é a postura da professora Maria, profissional do Atendimento Educacional Especializado, que mesmo com carga horária insuficiente para planejamento com os professores atende a todos que a procuram, demonstrando assim preocupação em saber como os estudantes estão aprendendo em sala de aula regular e, mesmo com tantos empecilhos, procura adaptar as atividades que são trabalhadas com esses estudantes, de acordo com a particularidade de cada um, contribuindo assim para que seu processo de escolarização aconteça.

Embora muitas ações do grupo sejam direcionadas para efetivação da inclusão na escola, isso não é suficiente, pois, para que de fato seja uma Educação Especial inclusiva, é preciso ocorrer mudanças estruturais, principalmente, no que se diz respeito as práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes com deficiência intelectual. Nesse sentido, para Machado (2019, p. 22), para atender às diversas demandas e características de aprendizagem em sala de aula, é preciso também repensar “[...] o papel, os objetivos e a própria dinâmica de realização/oferta do ensino na perspectiva inclusiva e refletir sobre novas práticas que possam dar condições de permanência com aprendizagem a todos os alunos”. Dessa maneira, para se pensar a educação de fato inclusiva faz-se necessário produzir novos saberes e propostas metodológicas que atendam à diversidade, como por exemplo, a proposta de um modelo de trabalho docente colaborativo.

As fragilidades encontradas são muitas, entre elas podemos citar: a falta de tempo para planejar; a falta de conhecimento sobre os processos que envolvem o desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva no contexto da escola; não saber como lidar com a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual; a falta de formação; as demandas burocráticas excessivas; as salas de aula lotadas; o

deslocamento da responsabilidade da escolarização do estudante com DI para o profissional da Educação Especial; a quantidade de estudantes para serem atendidos por um único profissional especializado e as divergências sobre o objetivo do atendimento especializado. Todos esses obstáculos atuam de forma a impedir que a proposta de trabalho colaborativo não se efetive na EEEFM “Nova Esperança”.

Porém, como podemos observar, nos relatos de alguns professores de forma clara ou ainda de forma implícita para outros, este é um processo em construção. E por se tratar de uma travessia para uma prática mais inclusiva, às vezes acontece de forma lenta. Todavia, os indícios de um desejo de se estabelecer a proposta do trabalho colaborativo com vistas ao processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual, entre professor especialista e professores da sala regular, nos levam a admitir que não estamos estagnados, estamos em processo de mudança.

Pensar os processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual, via trabalho colaborativo, é um caminho ainda em construção que é preciso atravessar. E a partir dessa travessia, para chegarmos em outro lugar, faz-se necessário partilhar, construir, refletir, e pensar juntos em possibilidades, práticas e ações para que a inclusão se efetive na escola e seu espaço se torne propício a aprendizagem de todos. Pois, como defende Effen (2017, p. 21) é essencial “[...] valorar aquele que parece sem valor, visibilizar o que tem sido subjetivado como invisível”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios que se interpõem à educação inclusiva no contexto da Educação Especial no Brasil. Nesta pesquisa voltamos nosso olhar ao trabalho colaborativo entre os professores especialistas, professores da sala regular e pedagogos, no contexto das escolas regulares. Assim, estabelecemos como objetivo principal: compreender se o trabalho colaborativo ocorre na EEEFM “Nova Esperança”, e se este trabalho, da forma como acontece, contribui para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Para atingir tal objetivo, dialogamos com os professores do ensino regular, a professora do Atendimento Educacional Especializado e a pedagoga da escola. Nesse sentido, buscamos as contribuições teóricas de autores como Vigotski (2021); Garcia (2013); Baptista (2011); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2016); Teixeira (2021), Moscardini (2018) entre outros, como também, o esquadrinhamento dos documentos oficiais que legitimam o trabalho colaborativo no contexto das escolas comuns.

Dessa forma, apoiamo-nos nos autores que apontam o trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor da sala de aula regular como uma ferramenta necessária para o planejamento, a prática de ações e atividades voltadas para o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. Quando nos dirigimos aos documentos, buscamos embasar esta investigação em leis, decretos, resoluções, políticas e diretrizes que subsidiam a presença e a importância do trabalho colaborativo na escola regular, com vistas ao aprofundamento de uma educação inclusiva e de garantia dos direitos de escolarização ao estudante com deficiência intelectual no contexto das escolas regulares de ensino.

Nas entrevistas, procuramos dialogar sobre aspectos relacionados às práticas, ao planejamento, à avaliação e à legislação em voga. E dessa forma procurar conhecer quem é o estudante PAEE; como se dá o Atendimento Educacional Especializado; a visão dos sujeitos sobre a sala de recursos multifuncionais; conhecer como ocorre o trabalho colaborativo e a escolarização do estudante com deficiência intelectual nessa instituição.

As entrevistas nos conduziram a uma reflexão e trouxeram à tona as fragilidades encontradas dentro da escola, no que se refere ao trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor da sala de aula comum, que impactam diretamente o planejamento das ações e práticas desenvolvidas com o estudante com deficiência intelectual. As primeiras impressões permitiram encontrar precariedades, principalmente no tempo destinado ao planejamento dos professores, visto que, em meio a tantas demandas, ainda não é possível organizar um momento de planejamento entre o professor especialista e os professores da sala de aula regular.

Os relatos da professora do Atendimento Educacional Especializado apontam que o número de estudantes atendidos impede a organização de um momento sistematizado de planejamento com todos os professores, por esse motivo, é também obstáculo ao atendimento colaborativo em todas as disciplinas, impedindo o apoio necessário à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual nas diversas áreas de conhecimento. Destaca-se também que a política de contratação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado, com uma carga horária de quarenta horas semanais, para atender de oito a doze estudantes com DI/TGD²⁰, se apresenta como um impedimento para que o trabalho colaborativo se estabeleça no contexto da escola onde a pesquisa foi realizada.

O planejamento, tão necessário às ações desenvolvidas na escola, também é ponto vulnerável da organização escolar. Constata-se, a partir das falas dos professores da sala de aula comum, que o tempo destinado ao planejamento e as burocracias demandadas para esse momento, impedem uma maior articulação com a professora especialista, para a organização de práticas e de adaptações de atividades a serem desenvolvidas com o estudante com deficiência intelectual dentro da sala de aula.

No que se refere aos dados documentais da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) que versam sobre a política estadual de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, procuramos esclarecer qual é a orientação dada para a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado em articulação com o professor da sala de aula comum. Evidenciou-se que o trabalho de forma colaborativa é o meio de promover apoio e suporte necessários a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas classes comuns (CEE/ES, 2018).

²⁰ Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2022.

Mesmo com a existência desses documentos norteadores, sabe-se que a prática cotidiana do trabalho colaborativo na escola ainda caminha a passos lentos, pois, faz-se necessário um redimensionamento das políticas públicas que fundamentam essa prática não apenas nos aspectos relativos as suas condições físicas, que envolvem equipamentos e materiais pedagógicos, mas também aos que propiciam melhores condições de trabalho ao professor, com outras possibilidades de espaços e tempos para que esse processo aconteça de fato.

É preciso ressaltar que, mesmo que o trabalho colaborativo não seja realizado de forma efetiva na escola, alguns professores relataram que buscam a ajuda da professora especialista, sempre que possível, para adaptar atividades para os estudantes com deficiência intelectual. Porém, concordamos com Teixeira (2021) ao afirmar que esse trabalho precisa ser uma constante, para assim atender às especificidades apresentadas pelos estudantes com deficiência/NEE, uma vez que a limitação em decorrência do defeito tem origem nas barreiras sociais impostas, inclusive pela escola.

Vale ressaltar que os avanços e progressos do estudante com deficiência intelectual dependem do trabalho colaborativo em sala de aula regular e essa ainda não é a compreensão de todos os professores. Com o trabalho colaborativo, o professor poderá contribuir para o desenvolvimento desse estudante e a escola, por sua vez, cumprir sua função de possibilitar o acesso ao currículo e aos saberes produzidos historicamente, fundamentais à humanização.

Ao ancorar-se nos princípios da teoria histórico-cultural, buscou-se, com essa pesquisa, refletir acerca da concepção de trabalho colaborativo, compreendendo-o como fator fundamental ao processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual, uma vez que requer um trabalho conjunto, com práticas e ações intencionalmente sistematizadas e mediadas. Desse modo, orientando-se por Vigotski, entendemos que o professor precisa desenvolver seu trabalho a partir da perspectiva da mediação, pois a instrução não é garantia de desenvolvimento, mas ao ser realizada como uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para que o desenvolvimento de fato aconteça.

Nesse sentido, o professor da sala de aula comum, em trabalho colaborativo com o professor especialista, numa perspectiva que vai além das barreiras impostas pela

sociedade, consegue planejar ações e práticas que, numa visão vigotskiana, mediadas por instrumentos e signos possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes com deficiência intelectual.

Os resultados sinalizam que muitos dos professores entrevistados não vivenciam ações colaborativas nos processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Na perspectiva da teoria de Vigotski, o trabalho colaborativo entre professor da sala de aula comum e professor especialista tem sido apresentado como uma possibilidade de trabalho pedagógico pouco abordada no contexto da escola regular, o que denota a necessidade de intensificar um estudo sobre sua importância e materialização na escola (TEIXEIRA, 2021). Nesse cenário, torna-se fundamental que a escola crie momentos e espaços de compreensão acerca da importância do trabalho colaborativo para os processos de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Em relação à sala de recursos multifuncionais, constatamos que boa parte do grupo de professores compreende que a SRM é o melhor ambiente para o estudante com deficiência intelectual se desenvolver, por contar com a presença e atenção da professora especialista. O que significa que, para esses professores, a responsabilidade de escolarização do estudante com deficiência é da professora especializada. Dessa maneira, desconsidera-se a importância do estudante estar inserido no contexto da sala de aula regular, para que assim possa aprender e se desenvolver em contato com os outros, com direito ao acesso a um currículo estruturado para todos.

Mesmo apresentando pouca compreensão acerca do que vem a ser o trabalho colaborativo, alguns professores buscam dialogar com o professor especialista sobre a melhor forma de adaptar as atividades para os estudantes com deficiência intelectual. Afirmam que esses contatos não são regulares, acontecem de maneira informal – as vezes pelos corredores da escola – e sem que haja um processo sistematizado e estabelecido pela escola.

Verificou-se também a inexistência de um planejamento organizado de forma sistemática pela escola, com possibilidades de ações colaborativas entre os professores. Essa insuficiência é resultante de uma carga horária semanal que não condiz com a quantidade de estudantes atendidos pela professora especialista, e

também por demandas burocráticas atribuídas à professora especialista e aos professores da sala de aula comum, que com frequência relataram a falta de tempo de planejamento como um fator determinante ao desenvolvimento do estudante com DI na sala de aula regular.

Reconhecemos que a solução para esse problema requer a reformulação da tabela de planejamentos por hora trabalhada, estabelecida pela SEDU. Só com essa possibilidade de mudança, a escola poderia organizar-se de forma sistematizada, promovendo momentos de articulação entre professor da sala de aula comum e professor especialista. Percebemos, no percurso da pesquisa, que outra mudança necessária, entre as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2022 e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2023, já foi realizada com intuito de otimizar o atendimento prestado. Trata-se da redução do número de estudantes a serem atendidos pelo professor especialista, o que deu abertura à possibilidade de organização de um trabalho mais sistematizado na escola, direcionado às ações colaborativas entre os professores.

Não tratamos a inclusão, nesta pesquisa, como uma utopia educacional, mas sim como uma realidade necessária. As pessoas com deficiência, dentre outras que apresentam necessidades específicas, marcam presença na escola comum de forma cada vez mais intensa. Por esse motivo, é preciso o envolvimento de todos os profissionais da escola, num constante movimento em busca de ações e práticas voltadas para a implementação da inclusão dentro do contexto escolar, sendo o trabalho colaborativo, uma dessas ações a serem implementadas.

Desse modo, a articulação e a colaboração entre o professor especialista e o professor da sala de aula regular, contribuem para a efetivação de um ambiente propício a escolarização do estudante com deficiência intelectual, sendo concebida como potencializadora de seu desenvolvimento, ocasionando assim, a ascensão de processos inclusivos que conduzem ao desenvolvimento de todos, principalmente àqueles com deficiência.

Os dados produzidos a partir do contexto escolar apontam que na prática os professores, da sala de aula regular e especialista, não realizam um trabalho colaborativo com vistas a escolarização do estudante com deficiência intelectual. Há um contato entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e os

professores da sala regular, mas é insuficiente e não condizente com a proposta de trabalho colaborativo que deve ser realizada na escola, como elencado pelos documentos orientadores e as contribuições teóricas.

Todavia, mesmo que o trabalho colaborativo não seja realizado como dispõe a legislação, consideramos que os professores entrevistados, ao acreditarem no potencial de desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, enxergando-o como um sujeito que pode aprender e se desenvolver, dão indícios de um caminho possível para que os processos de escolarização desse estudante possam se tornar uma realidade na escola. E assim, juntos, será possível planejar ações, estratégias e atividades que de fato contribuam para a evolução e a permanência do estudante com deficiência intelectual na escola comum.

Por fim, destacamos a urgência para que as políticas públicas em educação que sustentam o trabalho colaborativo na escola, sejam repensadas e reorganizadas, no sentido de garantir melhores condições de trabalho ao professor da sala comum e ao professor especialista, oferecendo tempos e espaços de planejamento, articulação e colaboração, para que os estudantes com deficiência intelectual tenham seus direitos de escolarização, aprendizagem e humanização garantidos na escola regular.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2018) **Definição de deficiência intelectual**. Disponível em: <<https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2018.

ARAÚJO, E. S. O. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular**: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva. 2016. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARAÚJO, E. S. Mediação e Aprendizagem Docente. **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: ABRAPEE, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844630007.pdf>>. Acesso em 09 jun.2023.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BAPTISTA, C. R.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 429-442, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/qHGvFNccTynQ9c3SY6RrwVD/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 30 out. 2023.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 3, 2005.

BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/handle/10/1566>> Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Congresso Nacional. [2008]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **Decreto nº 5626/05, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2003, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 2009. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 02 nov. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. ° 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [1990]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> . Acesso em: 25 set. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 29 jan. 2021.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2021.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2021]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2002]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Educação Especial - um direito assegurado.** Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Câmara de Educação Básica. [2001]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> . Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: Ministério da Educação. [2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> . Acesso em: 29 jan. 2021.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> . Acesso em: 02 nov. 2023.

BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Acesso em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>>. Acesso em: 13 nov.2021.

_____. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10337>>. Acesso em: 13 out. 2021.

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, p. 681-683, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/cts4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?format=html&stop=previos&lang=pt>>. Acesso em: 22 abril 2023.

EFFGEN, A. P. S. **A Escolarização de Alunos Com Deficiência: políticas instituídas e práticas educativas.** 2017. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_e98b10d11d3ba71ccf37b2ad4b8cd653>. Acesso em: 02 out. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº5077/2018**. Revoga os artigos de nº 290 a 296 da resolução CEE-ES n.º 3.777/2014, no que dispõe sobre a organização da oferta da educação especial no sistema de ensino do estado do Espírito Santo e dá outras providências. Espírito Santo: Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação. [2018]. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%205077-2018.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FLORES, A. S. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular**. 2018. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157289>>. Acesso em: 02 out. 2021.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FRANÇA, M. G. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em revista**, p. 271-286, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/vJhzVBYtFLW8FbnbgTg8qvM/?lang=pt>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. DOI: 10.23925/lis.v17i31.25723. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/25723>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 36a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2007. 21.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 05 ag. 2023.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 116-131, 2000.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade de Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2931>>. Acesso em: 15 out. 2021.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 737-750, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/13355>>. Acesso em: 06 dez. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **O homem com um mundo estilhaçado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1283 - 1302, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WyngngmmxxCz57CJD4LMwfCb/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 06 dez. 2022.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 163 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182734>. Acesso em: 30 mai. 2023.

MACHADO, M. S. **O Trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riiu/4746>>. Acesso em: 13 out. 2021.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: SILVA, A. M. M. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.

MARANI, A.; RIBEIRO, M. A.; FANTACINI, R. A. F. A importância do ensino colaborativo para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação**, Batatais, v. 9, n. 1, p.11-27, jan/jun 2019. Disponível em: < <https://web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com>>. Acesso em: 01 set. 2022.

MARTINELLI, J. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/2016_martinelli_josemaris_aparecida.pdf> Acesso em: 16 nov. 2022.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. **A concepção de cultura em Vigotski:** contribuições para a Educação escolar. *Revista de Psicologia Política*. 2010 n.11(22), 345-358.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, pág. 387-405, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2022.

_____. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-177702>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

_____. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.2, n.1, p.3-25, 2008.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHBVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 out. 2021.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EDUFSCAR, 2018.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos da História da Educação**. Uberlândia, v. 7, n. 7, p. 29-44, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/> . Acesso em: 12 jun. 2023.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Revista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Raquel%20Gava/Downloads/admin,+Conceitos+centrais+da+teoria+de+vygotsky+e+a+pr%C3%A1tica+pedag%C3%B3gica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Raquel%20Gava/Downloads/admin,+Conceitos+centrais+da+teoria+de+vygotsky+e+a+pr%C3%A1tica+pedag%C3%B3gica%20(1).pdf). Acesso em: 09 jun. 2023.

MIRANDA, T. G.(Org.). **Práticas de inclusão escolar:** um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.

MONTEIRO, E. C. et al. A sala de recursos multifuncionais: um olhar sobre as concepções dos professores do ensino regular de uma escola municipal de campina grande (PB). **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35610>>. Acesso em: 06 de ag. 2023.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: V Congresso Multidisciplinar de Educação, Londrina, 2009. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p.485-492 (1 CDROM).

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90257>>. Acesso em: 12 out. 2021.

_____. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais**. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143413>>. Acesso em: 12 out. 2021.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

OLIVEIRA, J. P.; MATOS, M. A. S. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-26, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836065/313165836065.pdf>>. Acesso em: 17 abril 2023.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em : <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>.

PADILHA, A. M. L. A mediação semiótica e as práticas educativas na Educação Especial. In: **Reunião Anual da ANPED: Sociedade, democracia e Educação: qual universidade**. 2004, Caxambu/MG: Anped, 2004.

_____. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 9-20, jan-mar, 2017. Disponível em: <<http://educa>.

fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jun. 2023.

_____. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 197-220, 2000.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação Pedagógica e Deficiência Intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2016 Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153388>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em revista**, v. 1, n. 3, p. 20-33, 2015. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193571>>. Acesso em: 10 maio 2022.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória: PPGE/UFES, 2008.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2021.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, L. C. S. **Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de pós-Graduação em Educação Especial, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/> . Acesso em: 07 abr. 2023.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, D. C. C F. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191804>>. Acesso em: 02 out. 2021.

SANTOS, N. A. S. **A perspectiva da inclusão escolar na Educação Infantil de Juiz de Fora**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SIERRA, D. B. S.; FACCI, M. G. D. F. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043>> . Acesso em: 05 de ag. 2023.

SILVA, D. N.; RIBEIRO, J. C. C.; MIETO, G. O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: Considerações da perspectiva histórico-cultural. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, SILVIANE (Orgs.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, DF: UnB, 2010. p. 205- 220.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 11, n. 03, p. 373-394, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Dossiê: Educação Especial**, 2016.

TEIXEIRA, A. **O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: <<http://131.255.84.103/handle/tede/5472>>. Acesso em: 12 de out. 2021.

TURCI, P. C.; COSTA, M. P. R. **Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em

Educação Especial. Londrina: 2011. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4279>>. Acesso em: 02 out. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934>>. Acesso em: 12 de out. 2021.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2021.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>>. Acesso em: 30 de out. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/citation/?lang=pt>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes; 1984.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Os desafios da Educação Inclusiva com foco no Trabalho Colaborativo e na aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual”, sob a responsabilidade de Raquel Gava Filgueiras, mestranda regularmente matriculada no PPGEEEDUC, e da professora orientadora Drª Aline de Menezes Bregonci, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo “Ensino, Educação Básica e Formação de Professores/CCENS/UFES”.

JUSTIFICATIVA

Devido a necessidade de constante reflexão sobre o processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual no contexto das escolas e salas regulares de ensino, esta pesquisa tem como proposta investigar se ocorre o trabalho colaborativo entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores da sala regular na EEEFM “Professora Hosana Salles”, e se este trabalho, da forma como ocorre, contribui para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (DI).

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Identificar se ocorre o trabalho colaborativo na EEEFM “Professora Hosana Salles”, e problematizar se este trabalho, da forma como ocorre, contribui para a aprendizagem dos alunos com DI, analisando o planejamento entre os professores, o AEE recebido pelos alunos com DI e, investigar as relações estabelecidas entre os alunos DI, professores do AEE e professores da sala comum;

PROCEDIMENTOS

Caso concorde em participar da pesquisa, será 01 (um) encontro presencial/individual na EEEFM “Professora Hosana Salles”, município de Cachoeiro de Itapemirim/ES, com a duração de cerca de 60(sessenta) minutos para realização de uma entrevista.

Destacamos que esses encontros serão gravados e a gravação ficará de posse da pesquisadora até ser transcrita e validada com o participante, sendo destruída após essa finalização. Para evitar riscos de ataques cibernéticos ou vazamento de dados, seguiremos as recomendações da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFES, mantendo atualizados os sistemas operacionais de computadores e antivírus, os navegadores (browsers) e os aplicativos/softwarewares utilizando senhas seguras e mantendo os registros em um único computador, de uso pessoal exclusivo da pesquisadora, sem compartilhamento.

As entrevistas transcritas serão armazenadas durante cinco anos, caso aja a necessidade de consultá-las no futuro.

DURAÇÃO E LOCAL DOS PROCEDIMENTOS

A entrevista será realizada de forma presencial, na EEEFM “Professora Hosana Salles”, município de Cachoeiro de Itapemirim/ES, com a duração de cerca de 60(sessenta) minutos. As entrevistas serão realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2022.

RISCOS E DESCONFORTOS

No momento da entrevista, pode-se estar sujeito(a) a sensações de desconforto à medida em que compartilhar sua história e suas opiniões, uma vez que podem trazer à tona lembranças negativas sobre sua jornada profissional, e a invasão de privacidade, todavia, serão adotadas medidas de prevenção para amenizar os riscos, como a interrupção da entrevista, caso necessário, e a retomada quando sentir-se mais confortável a dar prosseguimento, bem como a garantia de um ambiente reservado e tranquilo para que sinta-se à vontade para responder as perguntas.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE

CONSENTIMENTO

Caso não queira, você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento não mais será contactado(a) pela pesquisadora.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

A pesquisadora garantirá acompanhamento e assistência durante a realização da pesquisa, inclusive, acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou a interrupção da pesquisa. Durante a realização da pesquisa e até mesmo depois, pode solicitar esclarecimentos com a pesquisadora. A assistência possível e gratuita por danos decorrentes da pesquisa, também está garantida.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Esta pesquisa não gerará nenhum tipo de gasto para o (a) Sr.(a), pois caberá a própria pesquisadora deslocar-se para ir ao seu encontro, sendo dela a responsabilidade com os gastos de transporte, alimentação e qualquer outra despesa necessária.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar a sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

BENEFÍCIOS

Esta pesquisa possibilitará que você reflita sobre o trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos com deficiência intelectual na escola que atua, com vistas a aprendizagem desses alunos. A pesquisa também possibilitará compreender a relação existente entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala regular, e como esta relação pode contribuir para o aprendizado do aluno com deficiência intelectual, a partir dos relatos dos professores participantes.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Enquanto entrevistado, você tem garantia de indenização diante de eventuais danos causados pela pesquisa. Ressalta-se que de acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

OBSERVAÇÃO

Este documento será redigido e assinado em duas vias pelo entrevistado e pela pesquisadora, sendo rubricados em todas as folhas. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com você (entrevistado).

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema ou dano relacionado a pesquisa, pode contactar a pesquisadora Raquel Gava Filgueiras, no telefone (28)99922-2508. Ou também, pode contactar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h. Você também poderá contactar a professora Aline de Menezes Bregonci, co-responsável pela pesquisa, através do telefone (27) 99964-0203, e-mail alinebregonci@hotmail.com, no horário de 8h às 12h - 14h às 18h.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

_____ de _____ de 2022.
(Local) (Data)

Nome do participante: _____

Assinatura do participante

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa **"Os desafios da Educação Inclusiva com foco no Trabalho Colaborativo e na aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual"**, eu, Raquel Gava Filgueiras, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisado

APÊNDICE B - Declaração de Anuência Prévia



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ANEXO VI DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA

Eu, **VITOR AMORIM DE ANGELO**, na qualidade de responsável pela **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – SEDU/ES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **"Os desafios da Educação Especial Inclusiva com foco no Trabalho Colaborativo e na aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual"**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Raquel Gava Figueiras, sendo orientada pela professora Aline de Menezes Bregonc. Declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.

Vitória, 14 de Junho de 2022.

Vitor Amorim de Angelo
Secretário de Estado da Educação

2022-668161-C - E-0003 - DOCUMENTO ORIGINAL 14/06/2022 11:57 PÁGINA 1/2

ASSINATURA

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

VITOR AMORIM DE ANGELO
SECRETARIO DE ESTADO
SEDU - SEDU - GOVES
assinado em 14/06/2022 11:57:26 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 14/06/2022 11:57:26 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETARIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2022-86BLBC>

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a professora do AEE

I- Identificação	
Nome:	
Formação:	Ano:

II - Exercício da Profissão	
1.	Iniciando nossa conversa, me fale um pouco sobre como o atendimento educacional especializado é realizado na sua escola, com os estudantes com deficiência intelectual.
2.	Sabemos que o atendimento educacional especializado pode acontecer na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e em outros ambientes da escola, sendo a sala de aula regular, um deles. Como esse atendimento acontece em sua escola?
3.	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE 2008), ressalta que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Com base nesta afirmação, você considera que o atendimento educacional especializado ofertado em sua escola, se encaixa na função apresentada acima?
4.	<p>De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), o trabalho colaborativo é entendido como a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de Educação Especial em sala de aula, dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação. Na sua escola, é possível identificar esse tipo de trabalho?</p> <p>Se a resposta for positiva: explique detalhadamente como esse processo é realizado.</p> <p>Se a resposta for negativa: detalhe os processos que impedem que este trabalho aconteça.</p>
5.	De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), uma das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado é promover ação formativa junto ao professor do ensino comum por meio do trabalho colaborativo, planejamento e troca de experiências, tendo em vista qualificar o atendimento aos estudantes PAEE. Em suma, atuar junto ao professor da sala comum e contribuir para a formação desse professor. Você acredita que essa contribuição é possível? Se sim, me diga de que forma você

tem contribuído para a formação desse professor. Se não, quais os processos que impedem essa contribuição?
6. Agora, me fale um pouco sobre o que você entende por Ensino Colaborativo no contexto da Educação Especial Inclusiva.
7. Na sua percepção, na sua escola, existe um Ensino Colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala regular no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual?
8. Conforme prevê a Resolução CEE/ES 5077/2018, o aluno público-alvo da Educação Especial tem garantido o direito de estar inserido no contexto das salas de aulas das escolas regulares, com adaptações necessárias a sua aprendizagem, num trabalho colaborativo entre os professores especializados e os professores do ensino comum. Na sua escola, você identifica essa colaboração entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores da sala regular? Se sim, detalhe como essa colaboração acontece. Se não, quais as dificuldades apresentadas para que essa colaboração não aconteça?
9. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), o trabalho colaborativo se destina a uma ou duas horas de atendimento ao aluno com DI, dentro da sala de aula regular. Na sua escola, como esse trabalho acontece? Você considera que esse tempo destinado ao trabalho colaborativo, contribui para a aprendizagem do aluno com DI?
10. Na sua percepção, de forma geral, os professores da sala regular acompanham o processo de aprendizagem dos estudantes com DI?
11. Como acontece o momento de planejamento na escola? As atividades propostas para o aluno com DI são planejadas em conjunto?
12. Você considera que as práticas da sala de aula regular, contribuem para o processo de aprendizagem do aluno com DI? Se sim, como?
13. Como você percebe a relação existente entre o professor da sala regular e o aluno com DI? Esse aluno é percebido como um sujeito de conhecimento?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com o professor da sala regular de ensino

I- Identificação	
Nome:	
Formação:	Ano:

II - Exercício da Profissão
1. Iniciando nossa conversa, me fale um pouco sobre como é o seu trabalho com estudantes com deficiência intelectual.
2. Para você, qual a importância do Atendimento Educacional Especializado, direito do aluno público-alvo da Educação Especial?
3. Como é realizado o planejamento das atividades desenvolvidas com os estudantes com DI?
4. Você conhece as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022)?
5. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), o trabalho colaborativo é entendido como a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de Educação Especial em sala de aula dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação. Na sua escola, você realiza esse tipo de trabalho com o professor do Atendimento Educacional Especializado?
6. Conforme prevê a Resolução CEE/ES 5077/2018, o aluno Público Alvo da Educação Especial, tem garantido o direito de estar inserido no contexto das salas de aulas das escolas regulares, com adaptações necessárias a sua aprendizagem, num trabalho colaborativo entre os professores especializados e os professores do ensino comum. Na sua escola, você identifica essa colaboração entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores da sala regular? Se sim, detalhe como essa colaboração acontece. Se não, quais os processos apresentados para que essa colaboração não aconteça?
7. O atendimento educacional especializado pode acontecer na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e em outros ambientes da escola, sendo a sala de aula regular, um deles. Na sua escola, como esse atendimento é realizado com os estudantes com deficiência intelectual?

8. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), o trabalho colaborativo se destina a uma ou duas horas de atendimento ao aluno com DI, dentro da sala de aula regular. Na sua escola, como esse trabalho acontece? Você considera o tempo destinado ao trabalho colaborativo, suficiente para a aprendizagem do aluno com DI?

9. Como acontece o momento de planejamento na escola? As atividades propostas para o estudante com DI são planejadas em conjunto?

10. Como você percebe o estudante com DI, no que se refere a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento? Esse aluno é percebido como um sujeito de conhecimento?

11. Você considera que as ações desenvolvidas pelo NEAPIE (Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar) têm contribuído para o fortalecimento do planejamento de atividades para os estudantes com DI?

APÊNDICE E– Roteiro de entrevista com a pedagoga

I- Identificação	
Nome:	
Formação:	Ano:

II - Exercício da Profissão	
1.	Iniciando nossa conversa, me fale um pouco sobre como é o seu envolvimento com a Educação Especial.
2.	Para você, qual a importância do Atendimento Educacional Especializado, direito do aluno público-alvo da Educação Especial?
3.	De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), o trabalho colaborativo é entendido como a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de Educação Especial em sala de aula dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação. Na sua escola, você realiza esse tipo de trabalho com o professor do Atendimento Educacional Especializado?
4.	De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), uma das atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado é promover ação formativa junto ao professor do ensino comum por meio do trabalho colaborativo, planejamento e troca de experiências, tendo em vista qualificar o atendimento aos estudantes PAEE. Em outras palavras, atuar junto ao professor da sala comum e contribuir para a formação desse professor. Você desenvolve alguma ação na escola para que essa formação aconteça?
5.	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE 2008), ressalta que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Com base nesta afirmação, você considera que o atendimento educacional especializado ofertado em sua escola cumpre essa função?
6.	Conforme prevê a Resolução CEE/ES 5077/2018, o aluno público-alvo da Educação Especial tem garantido o direito de estar inserido no contexto das salas de aulas das escolas regulares, com adaptações necessárias a sua aprendizagem, num trabalho colaborativo entre os professores especializados e os professores do ensino comum. Na sua escola, você identifica essa colaboração entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores da sala regular? Se sim, detalhe como essa colaboração acontece. Se não, quais as lacunas apresentadas para que essa colaboração não aconteça?

- | |
|--|
| <p>7. O atendimento educacional especializado pode acontecer na sala de recursos multifuncionais (SRM) e em outros ambientes da escola, sendo a sala de aula regular, um deles. Na sua escola, como esse atendimento é realizado com estudantes com deficiência intelectual?</p> |
| <p>8. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), o trabalho colaborativo se destina uma ou duas horas de atendimento ao aluno com DI, dentro da sala de aula regular. Na sua escola, como esse trabalho acontece? Você considera o tempo destinado ao trabalho colaborativo suficiente para a aprendizagem do aluno com DI?</p> |
| <p>9. Como acontece o momento de planejamento na escola? As atividades propostas para o aluno com DI são planejadas em conjunto, envolvendo professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala regular? Ambos os professores desenvolvem atividades com esses estudantes?</p> |
| <p>10. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU/2022), o professor do Atendimento Educacional Especializado deve se articular com a equipe pedagógica e os demais professores, para que o projeto pedagógico da unidade escolar se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva. Na sua perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da escola em que você trabalha contempla ações voltadas para uma Educação Especial com vistas a Educação Inclusiva?</p> |
| <p>11. Você considera que o trabalho desenvolvido pelo NEAPIE (Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar) tem fortalecido as ações da escola no que se refere à Educação Especial Inclusiva?</p> |